

# Essentieel of Extra?

De inbedding van het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap in Nederlandse hbo-curricula



Verkennd onderzoek in opdracht van de Alliantie voor Implementatie van het VN-verdrag Handicap



Alliantie  
VN-verdrag Handicap

Oktober 2021



Verkenkend onderzoek  
naar de inbedding van  
het VN-verdrag Handicap  
en het sociaal model van  
handicap in Nederlandse  
hbo-curricula

# Colofon

## ESSENTIE OF EXTRA?

**De inbedding van het VN-verdrag en het sociaal model van handicap in Nederlandse hbo-curricula.**

Oktober 2021

Verkennd onderzoek naar de inbedding van het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap in Nederlandse hbo-curricula in opdracht van de Alliantie voor Implementatie van het VN-verdrag Handicap. Het onderzoek en de analyse is gedaan door hoofdonderzoeker Eline Pollaert MA met ondersteuning van assistenten Eline van der Meulen BSc en Arinda Sutantapreedta MSc.

Met bijzondere dank aan Yvonne Lammertink en Lisa Verberg voor hun bijdrage aan het onderzoek.

Om de stem van mensen met een beperking bij de invoering van het VN-verdrag Handicap zo sterk mogelijk te maken, werken organisaties samen in de Alliantie voor implementatie van het VN-verdrag Handicap, kortweg: de Alliantie VN-verdrag Handicap.

De Alliantie VN-verdrag Handicap bestaat uit: Ieder(in), MIND Landelijk Platform GGZ, Per Saldo en LFB en werkt nauw samen met de Coalitie voor Inclusie. Gezamenlijk komen zij op voor de belangen van mensen met een beperking.

Voor meer informatie over dit onderzoek kunt u contact opnemen met het projectteam via [vnproject@iederin.nl](mailto:vnproject@iederin.nl).

### **Postadres**

Postbus 169  
3500 AD Utrecht

### **Telefoon**

030 - 720 00 00

### **Tekst**

Eline Pollaert MA  
Eline van der Meulen BSc  
Arinda Sutantapreedta MSc

### **Illustratie**

Studio Flip

# Inhoudsopgave

Inleiding .....	6
Opbouw van het rapport.....	7
Literatuuronderzoek.....	9
Beleidsanalyse .....	11
Veldonderzoek .....	14
Conclusie .....	23
Verklarende woordenlijst.....	28
Literatuur.....	30
Appendices .....	32
Appendix 1: Methodologie.....	33
Appendix 2: Literatuuronderzoek .....	38
Appendix 3: Beleidsanalyse.....	44
Appendix 4: Overzicht veldonderzoek materialen.....	52

# Inleiding

Onderwijs speelt een belangrijke rol in het VN-verdrag Handicap, dat Nederland in 2016 ratificeerde. Niet alleen omdat kinderen en jongeren met een beperking recht hebben op onderwijs, maar ook omdat onderwijs een sleutel vormt tot een meer toegankelijke samenleving. De verpleegkundigen, leraren en bouwkundigen van de toekomst zitten nu al in de collegebanken. Wanneer zij de arbeidsmarkt op gaan, worden ze medeverantwoordelijk voor een samenleving waaraan mensen met een beperking gelijkwaardig kunnen deelnemen. Dat is het uitgangspunt van het VN-verdrag Handicap. Maar wat leren studenten (met én zonder beperking) eigenlijk over het thema handicap tijdens hun opleiding?

Deze vraag vormde het uitgangspunt van dit rapport. Tussen januari en oktober 2021 voerde Eline Pollaert een verkennend onderzoek uit in opdracht van de Alliantie voor Implementatie van het VN-verdrag Handicap. De Alliantie gaf opdracht tot dit onderzoek omdat zij signalen opving dat het VN-verdrag Handicap nog niet bij elke (beroeps)opleiding wordt behandeld. Ook blijkt in de onderwijspraktijk het medisch model van handicap nog vaak centraal te staan. Dit rapport draait om de volgende onderzoeksvraag:

*Welke rol krijgen het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap toebedeeld binnen de onderwijscurricula en dagelijkse praktijk van lesgeven van hbo-opleidingen in Nederland, en hoe kunnen we deze rol verklaren?*

Op basis van literatuuronderzoek, een analyse van wettelijke en beleidskaders en veldonderzoek bij vijf hbo-opleidingen wordt in dit rapport de huidige stand van zaken in kaart gebracht met betrekking tot het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap. De focus ligt niet op de studeerbaarheid (toegankelijkheid) van opleidingen voor studenten met een beperking, maar op de manier waarop thema's zoals handicap en toegankelijkheid in het gehele

onderwijscurriculum ingebed zijn. Daarnaast wordt in dit rapport ingegaan op de vraag waarom de huidige situatie is zoals die is. Het onderzoek is niet gericht op het formuleren van aanbevelingen, maar heeft als doel om obstakels en kansen te verkennen. Dit rapport biedt echter wel aanknopingspunten voor vervolgonderzoek en mogelijke interventies.

De titel van dit rapport, "Essentieel of Extra", vat in drie woorden de kern van het onderzoek samen. Is het inbedden van handicap in onderwijscurricula noodzakelijk om toekomstige professionals voor te bereiden op de arbeidsmarkt, of niet? Het VN-verdrag Handicap meent van wel, maar uit de resultaten van dit verkennende onderzoek blijkt dat hier in de hbo-onderwijspraktijk verschillende ideeën over bestaan. Aandacht voor thema's zoals handicap en toegankelijkheid wordt vaak als "extra" ervaren: extra moeilijk, extra duur, extra belastend. Dit rapport is een eerste aanzet om de situatie in de Nederlandse context van hoger beroepsopleidingen te verkennen en te verklaren. Ook brengt het rapport kansen in kaart om de status van handicap-inclusieve onderwijscurricula van "extra" naar "essentieel" om te vormen.

Dit onderzoek is slechts een eerste, verkennende stap. Het is de hoop van de Alliantie voor Implementatie van het VN-verdrag Handicap dat het een basis vormt voor verdere ontwikkelingen en onderzoek in het onderwijsveld als geheel, zodat alle toekomstige professionals in hun opleiding voorbereid worden op bijdragen aan een werkelijk inclusieve en toegankelijke samenleving. In dit kader is een uitdrukkelijk dankwoord aan de vijf hbo-opleidingen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek op zijn plaats. Hun bereidheid om het eigen onderwijscurriculum tegen het licht te houden getuigt niet alleen van bewustwording van en betrokkenheid bij de thema's handicap en toegankelijkheid, maar ook van een verantwoordelijkheidsgevoel om als beroepsopleiding professionals op te leiden voor een meer gelijkwaardige toekomst.

# Opbouw van het rapport

Het onderzoek - en daarmee ook dit rapport - valt in drie delen uiteen:

- In de eerste plaats is er een **literatuuronderzoek** uitgevoerd, om bestaand onderzoek naar de inbedding van het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap in onderwijscurricula in kaart te brengen. Binnen Nederland is er nog geen wetenschappelijke literatuur over dit onderwerp, dus het literatuuronderzoek richt zich op internationale literatuur.
- In de tweede plaats is er een analyse uitgevoerd van **wettelijke en beleidskaders** op het gebied van handicap in onderwijscurricula. De analyse bevat een selectie van de meest relevante documenten op internationaal niveau, op nationaal niveau en op het niveau van onderwijsbeleid.
- In de derde plaats is er **veldonderzoek** uitgevoerd bij vijf Nederlandse hbo-opleidingen die verschillende beroepsprofielen vertegenwoordigen. Bij de opleidingen vond zowel literatuuronderzoek plaats (in de vorm van lesmaterialen en - indien beschikbaar gesteld - de meest recente zelfevaluatie) als kwalitatief onderzoek (in de vorm van interviews met studenten, docenten en betrokkenen bij het onderwijscurriculum).

## Methode

De methodologie voor dit onderzoek wordt gevormd door de zogenaamde curriculum analyse. Kort gezegd is curriculum analyse een onderdeel van curriculumtheorie, een onderwerp binnen Onderwijskunde dat zich richt op het blootleggen van de verschillende componenten van een onderwijscurriculum. Curriculum analyse evalueert hoe deze componenten samenhangen, gaat na welke aannames er onder het onderwijscurriculum

liggen en zoekt een verklaring voor de keuzes die in een onderwijscurriculum gemaakt worden. Voor dit onderzoek is een curriculum analysemethode ontwikkeld die twee bestaande methodes combineert. Een uitgebreidere toelichting op de methodologie, inclusief verwijzingen, is te vinden in Appendix 1.

De eerste van de twee curriculum analysemethodes, geïntroduceerd door J.D. Jansen en V. Reddy, onderzoekt op gestructureerde wijze hoe lesprogramma's zijn samengesteld.

De methode richt zich op:

- Het ontleden van de verschillende componenten van onderwijscurricula en lespraktijken.
- Het evalueren van de manier waarop deze componenten op elkaar aansluiten.
- Het checken van onderliggende aannames en keuzes in onderwijscurricula en lespraktijken.

In de methode van Jansen en Reddy wordt het curriculum op drie niveaus geanalyseerd:

- 1) **Beleidsanalyse:** Hoe verhoudt het curriculum zich tot breder beleid, variërend van instellingsniveau tot (inter)nationaal niveau?
- 2) **Designanalyse:** Welke theorieën, principes, methodes, standaarden en aannames vormen de basis van het curriculum?
- 3) **Impactanalyse:** Op welke manier wordt het curriculum vertaald naar de lespraktijk?

Het voordeel van de methode van Jansen en Reddy is dat onderwijscurricula op meerdere niveaus en in hun samenhang geanalyseerd worden. Hierdoor ontstaat een 360° overzicht. De methode besteedt expliciet aandacht aan aannames en betreft verschillende partijen. Door deze methode toe te passen wordt niet alleen in kaart gebracht op welke manier het VN-verdrag Handicap en het sociaal model

van handicap worden ingebed in een onderwijscurriculum, maar wordt er ook een verklaring ontwikkeld waarom dat zo is.

De tweede curriculum analysemethode is ontwikkeld door G.J. Posner. Hij benadrukt dat onderwijscurricula niet in een vacuüm ontstaan. Posner's methode ontrafelt de verschillende onderdelen van een curriculum en analyseert hoe deze één geheel vormen. Hij onderscheidt vijf soorten onderwijscurricula, die in de praktijk langs en door elkaar heen lopen:

- Officieel curriculum. Het curriculum zoals beschreven in formele stukken.
- Operationeel curriculum. Het curriculum zoals het vorm krijgt in de daadwerkelijke onderwijs- en toets praktijk.
- Verborgene curriculum. Institutionele normen en waarden die niet openlijk worden erkend door docenten en bestuurders van de onderwijsinstelling.
- Null curriculum. Onderwerpen die niet aan bod komen in het curriculum.
- Extra curriculum. Geplande extra curriculaire leerervaringen buiten het formele curriculum om (zoals sportlessen en theaterklas).

Met vier sets vragen worden bovenstaande soorten onderwijscurricula tegen het licht gehouden. Door te onderzoeken hoe de verschillende onderdelen van een onderwijscurriculum zijn ontstaan, hoe ze zijn georganiseerd en hoe ze in de praktijk worden toegepast komt Posner's methode tot een diepgaande curriculum analyse.

In dit onderzoek worden de curriculum analyse-methodes van enerzijds Jansen en Reddy en anderzijds Posner gecombineerd. De beleidsanalyse uit de methode van Jansen en Reddy wordt toegepast in de analyse van wettelijke en beleidskaders (hoofdstuk 4). De design analyse uit diezelfde methode wordt op het veldonderzoek toegepast in de analyse van de accreditaties, zelfevaluaties en lesmaterialen van de bestudeerde hbo-opleidingen (hoofdstuk 5). De interviews die tijdens het veldonderzoek zijn afgenomen zijn opgezet en geanalyseerd aan de hand van de impact analyse uit de methode van Jansen en Reddy en de methode van Posner (tevens hoofdstuk 5). Door deze twee curriculum analysemethodes met elkaar te combineren, wordt zowel geanalyseerd welke rol het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap spelen binnen HBO-onderwijscurricula als een verklaring ontwikkeld waarom dat zo is.



# Literatuuronderzoek

Het onderzoek bestaat in de eerste plaats uit een literatuuronderzoek. Het doel hiervan is om in kaart te brengen welk onderzoek er al is gedaan naar het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap in hoger onderwijscurricula. Dit rapport is niet gericht op een compleet literatuuroverzicht, maar een voor dit onderzoek relevant en representatief literatuuroverzicht. De bestudeerde onderzoeken zijn geselecteerd op basis van een breed, maatschappelijk begrip van handicap, aandacht voor het sociaal model van handicap en/of een disability studies perspectief. Een uitgebreidere versie van het literatuuronderzoek, inclusief verwijzingen, is te vinden in Appendix 2.

## Algemene bevindingen

Het eerste dat opvalt in de wetenschappelijke literatuur is dat er niet veel onderzoek is gedaan naar het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap in onderwijscurricula. In de Nederlandse context spelen de achterblijvende emancipatie van mensen met een beperking en de geschiedenis van het (speciaal) onderwijs hierin een grote rol. Ook in internationaal onderzoek is de literatuur niet overvloedig. Er is geen onderzoek gepubliceerd over het onderwijzen van het VN-verdrag Handicap aan scholieren en studenten. De literatuur die wel beschikbaar is, beperkt zich vaak tot toegankelijk onderwijs aan studenten met een beperking, in plaats van een handicap-inclusief onderwijscurriculum voor alle studenten. Ook is een aanzienlijk deel van de literatuur geworteld in een medisch model van handicap. De onderzoeksmethoden van de geselecteerde literatuur lopen uiteen van tekstanalyse en kwalitatief onderzoek (interviews) tot surveys en trainingen geëvalueerd op basis van bestaande meetinstrumenten.

Uit de bestudeerde onderzoeken komen verschillende obstakels naar voren die de ontwikkeling en implementatie van handicap-inclusieve onderwijscurricula in de weg staan, waaronder:

- Een negatieve houding en stigma ten opzichte van mensen met een beperking.
- Een gebrek aan kennis en training over (met name onzichtbare) beperkingen en het sociaal model van handicap.
- Organisatorische en bureaucratische structuren binnen onderwijsinstellingen.

## Onderwijscurricula van specifieke beroepsgroep categorieën

Naast algemeen onderzoek naar het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap in onderwijscurricula is er voor dit onderzoek ook literatuur bestudeerd die zich richt op onderwijscurricula van specifieke beroepsgroep categorieën. Handicap speelt in een architectuuropleiding immers een andere rol dan in een medische opleiding. Door per beroepsgroep categorie uitdagingen en obstakels in kaart te brengen, worden gerichte - en daarmee effectievere - interventies mogelijk gemaakt. Voor dit onderzoek zijn relevante onderzoeken bestudeerd die zich richten op juridische, medische, communicatie, social work, psychologie en designopleidingen. De onderzoeksmethoden lopen uiteen van kwalitatief onderzoek tot kritische discoursanalyse.

Hoewel de uitdagingen en obstakels van verschillende beroepsgroep categorieën uiteenlopen, komt uit de bestudeerde literatuur een aantal gedeelde uitkomsten naar voren:

- Het sociaal model van handicap beklijft beter als studenten er niet alleen theoretisch mee bezig zijn, maar ook in de praktijk. Direct contact met ervaringsdeskundigen draagt hier sterk aan bij.
- De ontwikkeling van een onderwijscurriculum waarin het sociaal model van handicap een centrale rol speelt verloopt beter als

onderwijsinstellingen hierin samen optrekken. Dit geldt niet alleen op nationaal niveau en op het niveau van specifieke beroepsgroep categorieën, maar ook op internationaal en interdisciplinair niveau.

- Naast het onderwijscurriculum heeft ook de onderwijspraktijk een belangrijke invloed op de manier waarmee studenten met de thema's handicap en toegankelijkheid omgaan. Handicap-inclusieve lesmaterialen zijn stap één, maar dit moet zich ook vertalen naar de dagelijkse gang van zaken.

### **Toegankelijk onderwijs of handicap-inclusief onderwijs?**

Toegankelijk onderwijs is niet hetzelfde als handicap-inclusief onderwijs. **Toegankelijk onderwijs** gaat over de manier waarop studenten met een beperking gelijkwaardig toegang kunnen krijgen tot onderwijs. De toegankelijkheid van het onderwijs wordt in dit rapport ook wel beschreven

als de studeerbaarheid van een specifieke opleiding. De term **handicap-inclusief onderwijs** die in dit rapport geïntroduceerd wordt gaat over de inhoud en vorm van de lessen die alle studenten krijgen, waarbij aandacht wordt besteed aan verschillende aspecten van handicap en toegankelijkheid. Dit onderzoek richt zich op handicap-inclusief onderwijs.

Het verschil tussen toegankelijk en handicap-inclusief onderwijs is echter niet zo eenvoudig. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat de ervarings-kennis van studenten met een beperking van belangrijke waarde kan zijn in onderwijscurricula.

Een geneeskundestudent met een chronische aandoening weet bijvoorbeeld uit persoonlijke ervaring hoe belangrijk empathische zorgverlening is. Wanneer een opleiding ruimte biedt aan deze "dubbele expertise" ontwikkelen studenten zich tot betere professionals. Meer toegankelijk onderwijs kan dus tot handicap-inclusievere onderwijscurricula leiden - en andersom kan een handicap-inclusief onderwijscurriculum tot toegankelijker onderwijs leiden.

# Beleidsanalyse

Voordat het onderzoek zich kan richten op onderwijscurricula van individuele hbo-opleidingen, is het belangrijk om eerst de beleidsmatige context van onderwijscurricula en het VN-verdrag Handicap te duiden. Deze beleidsanalyse is in lijn met de curriculum analysemethode van Jansen en Reddy. Voor dit onderzoek zijn verschillende beleidsniveaus en soorten beleid van belang:

- Op **internationaal niveau** het VN-verdrag Handicap en General Comments No. 2 en 4, waarin de thema's toegankelijkheid en onderwijs verder worden uitgewerkt dan in het verdrag.
- Op **nationaal niveau** het Implementatieplan VN-verdrag Handicap, de Schaduwrapportage Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap in Nederland en een advies van het College voor de Rechten van de Mens over het recht op onderwijs in het kader van het VN-verdrag Handicap.
- Daarnaast zijn op het gebied van **onderwijsbeleid** de Strategische agenda hoger onderwijs en het accreditatiestelsel relevante kaders.

Bovenstaande wettelijke en beleidskaders zijn vanzelfsprekend niet de enige relevante kaders. In de context van dit onderzoek zijn het echter wel de meest relevante kaders om te betrekken bij de beleidsanalyse. In dit hoofdstuk worden de kaders één voor één kort toegelicht en wordt geanalyseerd welke richting zij aangeven wat betreft het inbedden van het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap in onderwijscurricula. Een uitgebreidere versie van de beleidsanalyse, inclusief verwijzingen, is te vinden in Appendix 3.

## Internationaal niveau

Het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (hierna: VN-verdrag Handicap), vormt de basis van de

wettelijke kaders en beleidskaders die besproken worden. In december 2006 werd het VN-verdrag Handicap door de algemene vergadering van de Verenigde Naties aangenomen. In de jaren daaropvolgend is het door 160 landen ondertekend. In Nederland werd het VN-verdrag Handicap in juni 2016 geratificeerd. Artikel 24 van het verdrag staat in het teken van onderwijs. De focus van het artikel ligt op het recht op toegankelijk onderwijs voor alle mensen met een beperking. Opvallend is dat de samenstelling van onderwijscurricula niet expliciet wordt besproken. Het VN-verdrag Handicap staat in het teken van toegankelijk onderwijs en niet zozeer handicap-inclusief onderwijs.

In aanvulling op het verdrag zijn tot nu toe zeven **General Comments** gepubliceerd, samengesteld door het Committee on the Rights of Persons with Disabilities (hierna CRPD). De CRPD bestaat uit onafhankelijke experts die toezicht houden op de lidstaten die het VN-verdrag Handicap implementeren. General Comments bieden uitwerking en toelichting op verschillende onderdelen van het VN-verdrag Handicap. Hoewel de General Comments niet bindend van aard zijn, worden ze beschouwd als zeer gezaghebbend. Om die reden zijn in de beleidsanalyse twee General Comments meegenomen, één met betrekking tot toegankelijkheid (General Comment 2) en één met betrekking tot Onderwijs (General Comment 4).

**General Comment No. 2** (2014) richt zich op artikel 9 van het VN-verdrag Handicap, dat toegankelijkheid bespreekt. Dit General Comment gaat over de thema's ontoegankelijkheid, universeel ontwerp en het gebruik van ondersteunende technologie. De CRPD stelt in General Comment No 2. onder andere dat de sleutel tot een toegankelijke samenleving ligt bij universeel ontwerp. Alle betrokken partijen op het gebied van toegankelijkheid moeten training krijgen over universeel ontwerp, van arbeiders op bouwplaatsen tot ontwerpers. Bij deze trainingen moeten ervaringsdeskundigen volgens de CRPD nauw worden betrokken.

**General Comment No.4** (2016) richt zich op artikel 24 van het verdrag, dat onderwijs bespreekt. De CRPD stelt daarin vast dat er verschillende barrières bestaan die het mensen met een beperking moeilijk maken om toegang te krijgen tot onderwijs: achterblijvende kennis over mensenrechten van mensen met een beperking, discriminatie, gebrek aan kennis over inclusief onderwijs en onvoldoende onderzoek. De CRPD concludeert dat handicap-inclusief onderwijs alleen bereikt kan worden door een transformatie van onderwijsbeleid, -praktijk en -cultuur. De kern van inclusief onderwijs bestaat volgens de CRPD uit het sociaal model van handicap en universeel ontwerp van onderwijs.

## Nationaal niveau

In juni 2018 verscheen het **Implementatieplan VN-verdrag Handicap** (hierna: Implementatieplan), met de titel "Onbeperkt Meedoen!" Het plan is opgesteld door het Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport onder leiding van Hugo de Jonge en is de opvolger van het eerdere Implementatieplan van Martin van Rijn uit 2017 op. Het Implementatieplan beschrijft de gezamenlijke aanpak van de Staat, bestuurlijke en maatschappelijke partners voor de uitvoering van het VN-verdrag Handicap. Het doel van het Implementatieplan is het bevorderen van inclusie en participatie van mensen met een beperking op alle levensgebieden, waaronder onderwijs. Opvallend is dat het Implementatieplan vooral uitgaat van een medisch model van handicap en dat het thema universeel ontwerp niet wordt genoemd. Ook staat er in het Implementatieplan niets over de inhoud van onderwijscurricula, het gaat vooral over toegankelijk onderwijs.

In december 2019 verscheen de **Schaduwrapportage Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap in Nederland** (hierna: Schaduwrapportage) van de Alliantie voor Implementatie van het VN-verdrag Handicap. In de Schaduwrapportage staan de dagelijkse praktijk en ervaringen van mensen met een beperking centraal, aangevuld met onderzoek en cijfers. De

algemene conclusie van de Schaduwrapportage is dat ondanks de ratificatie van het VN-verdrag Handicap in 2016 de situatie van mensen met een beperking in Nederland er niet op is vooruitgegaan. In sommige gevallen is hun situatie zelfs verslechterd. Op het gebied van onderwijs concludeert en adviseert de Schaduwrapportage het volgende:

- Kennis en bewustwording bij de overheid over universeel ontwerp blijft achter. De Alliantie adviseert om beleidsmakers en ambtenaren een verplichte training te laten volgen, waarbij ervaringsdeskundigen nauw worden betrokken.
- Het stigma rondom handicap blijft voortbestaan. De Alliantie adviseert om overheidspersoneel, rechters en advocaten, architecten, ontwerpers, onderwijspersoneel en anderen die te maken hebben met beleid en ondersteuning voor mensen met een beperking training te geven over het sociaal model van handicap, universeel ontwerp en de uitgangspunten van het VN-verdrag Handicap.
- De Alliantie adviseert beroepsopleidingen en relevante sectoren structureel samen te werken met ervaringsdeskundigen, om studenten te trainen op het gebied van inclusie en toegankelijkheid.

In Nederland houdt het **College voor de Rechten van de Mens** (hierna: College) toezicht op de naleving en implementatie van het VN-verdrag Handicap. In november 2020 bracht het College een verdiepend advies uit over het recht op onderwijs in het verdrag, omdat het zorgwekkende signalen ontving over de onderwijssituatie van personen met een beperking. Net zoals General Comment No.4 benadrukt het College dat er een transformatie nodig is in het onderwijssysteem, onder andere op het gebied van lesmethoden en de inhoud van onderwijs. Opvallend is dat er in het verdiepend advies van het College niks staat over de rol die het VN-verdrag Handicap en

sociaal model van handicap zouden moeten spelen in het onderwijs.

## Onderwijsbeleid

In december 2019 verscheen de Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek 'Houdbaar voor de toekomst' van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Aanleiding voor de strategische agenda was een aantal urgente knelpunten in het hoger onderwijs en onderzoek. De Strategische agenda definieert vier ambities om aan te werken: toegankelijk hoger onderwijs, flexibel hoger onderwijs, betere aansluiting op de arbeidsmarkt en samenleving en regionale verankering. Opvallend is dat in geen van de vier ambities het thema handicap of inclusief onderwijs sterk naar voren komt. De flexibel onderwijs ambitie wordt bijvoorbeeld niet gekoppeld aan studenten met een beperking of aan digitale toegankelijkheid. Bij de ambitie over een betere aansluiting op de

arbeidsmarkt en samenleving is geen aandacht voor het VN-Verdrag Handicap of gerelateerde onderwerpen (zoals het Bouwbesluit, universeel ontwerp of het sociaal model van handicap). In maart 2021 stuurde minister Van Engelshoven een brief aan de

Tweede Kamer over de voortgang van de Strategische agenda. Hoewel daarin enkele veranderingen in de Strategische agenda worden beschreven, verandert er op het gebied van handicap weinig.

Elke opleiding in het Nederlands hoger onderwijs ondergaat iedere zes jaar accreditatie om financiering te behouden en erkende diploma's af te kunnen geven. Wanneer een opleiding wordt geaccrediteerd, toetst de NVAO de opleiding aan de hand van elf standaarden. Hoewel handicap en toegankelijkheid impliciet onderdeel zijn van de standaarden, worden opleidingen er niet expliciet op getoetst.

**De Wet op hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek** bevat de eisen voor accreditatie. Wat betreft de thema's handicap en toegankelijkheid verplicht deze wettekst opleidingen om zich in te zetten voor voldoende studiebegeleiding en voorzieningen voor studenten met een beperking. De focus ligt dus op toegankelijk onderwijs in plaats van handicap-inclusief onderwijs.

De accreditaties van de vijf onderzochte hbo-opleidingen zijn geanalyseerd in het veldonderzoek in hoofdstuk 5.

# Veldonderzoek

De analyse van wettelijke en beleidskaders in hoofdstuk 4 vormt de opmaat voor de analyse van de geselecteerde hbo-opleidingen. Voor het veldonderzoek hebben in totaal vijf voltijd hbo-opleidingen toestemming gegeven voor deelname:

- Bouwkunde (Avans)
- Design Academy (Eindhoven)
- Leraar/Tolk Nederlandse Gebarentaal (Hogeschool Utrecht)
- Pabo (Hogeschool Arnhem Nijmegen)
- Verpleegkunde (Haagse Hogeschool)

Een dankwoord aan bovenstaande hbo-opleidingen is op zijn plaats. Hun bereidheid om deel te nemen aan dit onderzoek is niet alleen cruciaal voor meer inzicht in de centrale onderzoeksvraag, maar het is ook een uitdrukking van hun betrokkenheid bij de thema's handicap en toegankelijkheid. Naast bovengenoemde opleidingen zijn tevens zeven hbo-rechten opleidingen benaderd, maar zij gaven aan niet deel te willen nemen aan het onderzoek.

Bovenstaande opleidingen zijn geselecteerd omdat ze een breed spectrum aan beroepsgroep categorieën vertegenwoordigen. Bij de selectie is gelet op geografische spreiding, relevante wetgeving (zoals het Bouwbesluit en de Wet Digitale Toegankelijkheid) en ondertekening van de intentieverklaring VN-verdrag Handicap. Bij iedere opleiding zijn lesmaterialen opgevraagd en is de meest recente accreditatie bestudeerd, met bijzondere aandacht voor de zelfevaluatie wanneer de onderwijsinstelling ervoor koos om deze beschikbaar stellen. Deze materialen zijn geanalyseerd op basis van de design analyse principes uit de curriculum analysemethode van Jansen en Reddy. Daarnaast zijn er interviews afgenomen bij studenten, docenten en andere betrokkenen bij het onderwijscurriculum (zoals curriculumcommissies). De structuur van de interviews volgde de curriculum analysemethode van Posner en de uitkomsten zijn geanalyseerd op basis van de impact

analyse uit de curriculum analysemethode van Jansen en Reddy.

Het veldonderzoek beperkt zich tot het verplichte kerncurriculum van de bacheloropleiding. Keuzevakken, stages en extra curriculaire activiteiten worden buiten beschouwing gelaten. Het onderzoek richt zich op de vraag welke kennis alle studenten aangeboden krijgen. Als toekomstige professionals kennis zouden moeten nemen van het sociaal model van handicap en het VN-verdrag Handicap, mag verwacht worden dat deze onderwerpen worden opgenomen in de verplichte lesstof van het kerncurriculum.

In Appendix 4 is een overzicht te vinden van de materialen die bij de opleidingen zijn verzameld. De documenten en interviews zijn niet beschikbaar gemaakt in de Appendix vanwege hun vertrouwelijke aard. Voor meer informatie over dit onderzoek kunt u contact opnemen met het projectteam via [vnproject@iederin.nl](mailto:vnproject@iederin.nl)

## Bouwkunde (Avans Hogeschool)

De bacheloropleiding Bouwkunde vormt samen met de bacheloropleidingen Civiele Techniek en Ruimtelijke Ontwikkeling de Academie voor Bouw & Infra van Avans Hogeschool. De opleiding leidt bouwkundigen op met een brede achtergrond. In het collegejaar 2020-2021 waren er 442 bachelor studenten ingeschreven voor de voltijd opleiding, waarvan 128 eerstejaars studenten. Ongeveer 75% van de afgestudeerde bachelor studenten gaat direct in het werkveld aan de slag, ongeveer 25% van hen specialiseert zich verder tot bijvoorbeeld architect, constructeur of bouwfysisch adviseur. In 2015 heeft de opleiding een grootschalige curriculumvernieuwing doorgevoerd. De opleiding profileert zich op de thema's energietransitie, digitalisering en procesverbetering. Per thema zijn zogenaamde kennisteams vormgegeven. Binnen het thema energietransitie wordt expliciet aandacht besteed aan de sub thema's well-being, energie en biobased bouwen. Het thema well-being richt zich op een gezonde,



duurzame, comfortabele gebouwde omgeving en de vraag hoe deze kan bijdragen aan de gezondheid en het welzijn van mensen. Opvallend is dat handicap en toegankelijkheid binnen het sub thema well-being geen uitdrukkelijke rol spelen. Bij navraag bij de curriculumcommissie blijkt ook dat het kennisteam well-being anno 2021 niet meer bestaat. De opleiding heeft een sterke relatie met het werkveld en trekt in alle onderdelen van het onderwijscurriculum gezamenlijk op met het bedrijfsleven.

De bacheloropleiding Bouwkunde duurt vier jaar, waarin de studenten vooral in de eerste twee jaar verplichte vakken volgen. In het derde en vierde jaar ligt de nadruk op stages, minor en afstuderen. Ondanks de grote hoeveelheid lesmaterialen die de opleiding Bouwkunde deelde, kwamen handicap en toegankelijkheid slechts sporadisch naar voren. Studenten komen wel in aanraking met programma's van eisen (PvE) en het Bouwbesluit, maar in de lesmaterialen worden die niet nadrukkelijk gekoppeld aan de thema's handicap en toegankelijkheid. Studenten leren PvE's en het Bouwbesluit on the go gebruiken en ze worden er niet in detail over geïnstrueerd. Alleen tijdens het zogenaamde "Herbestemmen" project in het tweede jaar komen studenten expliciet in aanraking met het thema toegankelijkheid. Tijdens deze opdracht geven teams van 4 tot 6 studenten gedurende een half semester een nieuwe invulling aan een bestaand gebouw. Eén van de teams krijgt daarbij de opdracht om een kerk te herbestemmen als woning, waarbij één van de fictieve bewoners een beperking heeft. Deze "Karel" wordt beschreven als "mindervalide" en "aangewezen op een rolstoel". Beide uitdrukkingen worden door mensen met een beperking als denigrerend en kwetsend ervaren, omdat ze mensen met een beperking en hun hulpmiddelen als minderwaardig neerzetten.

De woning van "Karel" moet op zo'n manier worden ingericht dat hij er volledig zelfstandig kan wonen. Hij is concertpianist, dus een oefenruimte voor zijn vleugel is van belang. Ook wil hij graag een privé buitenruimte waar hij met familie en vrienden kan dineren. In de opdrachtomschrijving is sprake van

stigmatiserend taalgebruik, maar tegelijkertijd wordt de fictieve bewoner met een beperking als een sociaal en zakelijk succesvol persoon neergezet. Het is aannemelijk dat "Karels" veelzijdigheid vooral in dienst staat van de projectopdracht (toegankelijkheid als hogere moeilijkheidsgraad) en niet zozeer een uitdrukking is van een bepaalde beeldvorming die de opleiding aan haar studenten wil meegeven over mensen met een beperking.

Het beeld dat de Bouwkunde opleiding weinig aandacht besteedt aan de thema's handicap en toegankelijkheid wordt bevestigd in interviews. Vijf studenten die samenwerken in een multidisciplinair bouwproject waarin toegankelijkheid een rol speelt vertelden in een interview over hun ervaringen en ideeën. Uit het interview komt naar voren dat de thema's handicap en toegankelijkheid weinig actief aan bod komen in de opleiding. De thematiek is niet structureel ingebed in de theorie. Studenten komen er hoogstens per toeval mee in aanraking tijdens praktijkopdrachten of wanneer ze er zelf interesse in hebben. Dit lijken de studenten over het algemeen geen probleem te vinden.

Ze benoemen dat ze toegankelijkheid een te klein thema vinden om alle studenten in te onderwijzen. Een andere student is van mening dat toegankelijk bouwen vaak te ingewikkeld en duur is. Wat betreft beeldvorming over het bouwkundig faciliteren van mensen met een beperking stelt één van de studenten het volgende: "Voor mijn gevoel ligt het eraan hoe mensen [met een beperking] er zelf in staan. Soms zijn ze super positief, maar er zijn ook mensen die overal over zeuren. Ik denk dat er een groot verschil zit in hoe mensen [met een beperking] er zelf tegenaan kijken. Sommige mensen in een rolstoel zien geen obstakels, anderen juist alleen maar." Hoewel dit slechts een uitspraak is van één student, laat dit zien dat de opleiding studenten niet expliciet begeleidt in beeldvorming en professionele houding ten opzichte van mensen met een beperking. Een andere student vertelt aan de slag te hebben willen gaan met toegankelijkheid, maar ontmoedigd te zijn door een docent. Als de opleiding meer met handicap en toegankelijkheid zou willen doen, zien de

studenten vooral mogelijkheden in (keuze) gastcolleges met experts en/of ervaringsdeskundigen. De rol van de opleiding in deze thema's is wat hen betreft vooral informerend en gericht op het creëren van bespreekbaarheid. Tijdens het interview geven de studenten aan dat ze niet bekend zijn met het VN-verdrag Handicap.

Naast het interview met studenten is ook gesproken met twee docenten, die tevens betrokken zijn bij curriculumontwikkeling. Zij lichten toe dat de opleiding gericht is op praktijkleren, oftewel al doende vaardigheden en kennis opdoen. Door al vanaf jaar 1 bezig te zijn met opdrachten uit de werkpraktijk, kiezen studenten als het ware hun eigen leertraject. Er is geen op zichzelf staand onderwijsaanbod op het gebied van toegankelijkheid en de opleiding heeft geen experts op dit gebied in huis. In het interview wordt duidelijk dat toegankelijkheid als een complex thema wordt gezien binnen de opleiding, waarvoor veel voorkennis wordt verondersteld nodig te zijn.

Toegankelijkheid is geen toetscriterium. Eén van de docenten geeft aan: "We gaan ervan uit dat studenten de thema's beperking en toegankelijkheid na hun studie in de werkpraktijk tegenkomen. Met hulp van collega's kunnen zij die kennis in de praktijk opbouwen." Hier ligt volgens de opleiding een gedeelde verantwoordelijkheid tussen de opleiding, professionals in het werkveld en controlerende instanties bij gemeenten. De docenten benadrukken dat een HBO-Bouwkunde opleiding geen architecten opleidt, maar studenten een brede basis biedt van waaruit ze zich verder kunnen specialiseren. Het is volgens hen in dat opzicht niet realistisch om te verwachten dat de thema's handicap en toegankelijkheid een prominente plaats krijgen in het onderwijscurriculum.

Wel zien de docenten mogelijkheden bij de projectbegeleiders die praktijkopdrachten begeleiden, gastcolleges en een nieuw traject waarin studenten aan de slag gaan met sustainable development goals (waarvan toegankelijkheid een onderdeel uitmaakt). Uit het veldonderzoek naar de Bouwkunde opleiding blijkt dat de thema's handicap en toegankelijkheid weinig prioriteit hebben en dat

de opleiding op dit moment weinig aanleiding ziet om hier structureel aandacht aan te besteden in het onderwijscurriculum.

## Leraar/Tolk Nederlandse Gebarentaal (Hogeschool Utrecht)

De bacheloropleiding Leraar/Tolk Nederlandse Gebarentaal (NGT) bestaat sinds 1997, op verzoek van de dovensamenleving zelf. Voor die tijd was er een deeltijd mbo-opleiding voor gebarentolken, maar de kwaliteit daarvan was dusdanig ondermaats dat de dovensamenleving zelf het initiatief nam tot een voltijds hbo-opleiding. De opleiding is ingebed bij het Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies (IGT&D) van de Hogeschool Utrecht. Het instituut heeft als doel om "de emancipatie en participatie van doven en andere mensen met een auditieve en/of een communicatieve beperking te bevorderen binnen de horende samenleving" (bron: accreditatierapport). In Nederland is de opleiding uniek in zijn soort. Om die reden heeft het instituut de onderwijscurricula grotendeels zelf ontwikkeld. In het collegejaar 2020-2021 volgden 339 studenten in totaal de bacheloropleiding Leraar/Tolk NGT, waarvan 183 eerstejaars studenten. De opleiding leidt op tot Leraar NGT (zo'n 35% van de instromende studenten per jaar) en Tolk NGT (zo'n 65% van de instromende studenten per jaar).

Vanwege de sterke band met de dovensamenleving besteedt de opleiding uitdrukkelijk aandacht aan dovencultuur. Dat blijkt ook uit de lesmaterialen, met name in de driedelige module Dovenstudies. Het doel van de module is om studenten kennis en inzicht te laten ontwikkelen op verschillende domeinen van de dovencultuur en Nederlandse Gebarentaal: dovensamenleving, cultuur & identiteit, geschiedenis, vrije tijd, sport en kunst, onderzoek en taal. In de module worden het medische en sociale model van handicap expliciet behandeld, waarbij studenten actief worden uitgedaagd om concrete uitingvormen te bedenken van beide modellen in de samenleving.

Het VN-verdrag Handicap komt meermaals naar voren, net zoals een begrip van doofheid als (positief) onderdeel van de menselijke



diversiteit. In de module wordt daarnaast aandacht besteed aan intersectionaliteit, de multiculturele samenleving en doofheid in combinatie met een diversiteit aan beperkingen. Eén van de lessen uit de module is geheel gewijd aan dove rolmodellen met een veelvoud aan achtergronden (diversiteit in gender, etniciteit, LHBT+, etc.). Door het verplicht bezoeken van activiteiten in de dovengemeenschap en het bekijken van films over en door doven, streeft de module Dovenstudies ernaar studenten een band te laten opbouwen met de dovengemeenschap.

Met de module zet de opleiding Tolk/Docent NGT in op een breed, zelfbewust en positief begrip van doofheid en dovencultuur. Een geïnterviewde docent geeft aan dat de wens bestaat om de uitgangspunten van de module explicieter door te trekken in het verdere lesaanbod, omdat die nu grotendeels beperkt blijven tot de module Dovenstudies.

Deze (zelf)bewuste omgang met doofheid en de ontoegankelijkheid van de (horende) samenleving komt terug in het interview met twee studenten en een docent van de opleiding Tolk/Docent NGT. De geïnterviewde studenten associëren termen zoals handicap en toegankelijkheid met de maatschappelijke positie van doven en wat er op het gebied van beleid en beeldvorming zou moeten veranderen. Dit geeft aan dat ze vanuit een sociaal model van handicap redeneren. Daarnaast benoemen de studenten dat ze positief zijn over de manier waarop de opleiding omgaat met ervaringsdeskundigheid. Het gaat ze dan niet alleen om de sterke verbinding van de opleiding met de praktijk en het beroepenveld, maar ook de waardering van ervaringsdeskundige studenten en docenten.

Uit het interview met een (ervaringsdeskundige) docent komt echter ook een keerzijde van de inzet van ervaringsdeskundigen naar voren. Dove docenten worden namelijk dubbel belast, aldus de docent. Zij verzorgen niet alleen onderwijs in een omgeving waar de werkdruk sowieso al hoog is, maar omdat zij persoonlijk betrokken zijn bij de dovengemeenschap voelen zij verantwoordelijkheid om extra stappen te zetten om studenten op te leiden tot goede

NGT docenten en tolken. Aldus de geïnterviewde docent: "Dit extra werk blijft grotendeels onzichtbaar. Horende docenten en managers zijn zich hier niet van bewust." Het is volgens de betreffende docent van belang dat deze dubbele belasting erkend en gecompenseerd wordt. De noodzaak hiervan blijkt onder meer uit de hogere uitval van dove docenten vergeleken met hun horende collega's.

De opleiding Tolk/Docent NGT besteedt bovengemiddeld veel aandacht aan handicap (met name doofheid) en het sociaal model van handicap in het onderwijscurriculum. Ondanks de aandacht voor deze thema's, stuit ook deze opleiding tegen beperkingen. Zowel de geïnterviewde studenten als docent wijzen op de achterblijvende studeerbaarheid (toegankelijkheid) van de opleiding, met name voor studenten met gehoorbeperkingen. Een voorbeeld hiervan is het feit dat dove studenten zelf hun tolkvoorzieningen moeten regelen, evenals dove docenten. Door de achterblijvende studeerbaarheid raakt een deel van de ervaringsdeskundige studenten ontmoedigd, waardoor ze stoppen met de bachelor of niet doorstromen naar de master. Dit vertaalt zich naar kleinere aantallen zichtbare dove en slechthorende rolmodellen, waardoor ervaringsdeskundigheid verloren gaat en de kwaliteit van het onderwijs vermindert. De studeerbaarheid (toegankelijkheid) van de opleiding voor studenten met een beperking beïnvloedt in dit opzicht dus de inclusiviteit van het onderwijscurriculum. Het algemene beeld dat uit het veldonderzoek naar de opleiding Tolk/Docent NGT naar voren komt is dat zowel de studenten als docenten zich het begrip van doofheid en toegankelijkheid dat de opleiding uitdraagt dusdanig eigen hebben gemaakt, dat ze zowel zichzelf als de opleiding kritisch tegen het licht kunnen houden. Ze hebben een duidelijk ontwikkelde visie en zijn zich bewust van hun positie als (toekomstig) professionals en de rol die ze in het beroepenveld willen vervullen. Daarmee toont de opleiding Tolk/Docent NGT de meerwaarde aan van het inbedden van ervaringsdeskundigheid (mits onder de juiste voorwaarden), het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap in onderwijscurricula.

## Pabo (Hogeschool Arnhem Nijmegen)

De Pabo bacheloropleiding leidt studenten op tot leraar basisonderwijs. Tot 2014 bestonden bij de HAN twee pabo-opleidingen op twee locaties, die daarna zijn gefuseerd tot één opleiding met vier varianten: voltijd, deeltijd, ALPO (Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs) en Pabo-ALO (dubbele lerarenopleiding Pabo en Bewegingsonderwijs). In het collegejaar 2020-2021 stroomden er in totaal 490 voltijd bachelor studenten in. Het eerste jaar van de opleiding is een vormend jaar, waarin studenten kennismaken met het werkveld en bepalen of het beroep van leraar basisonderwijs bij hen past. Studenten volgen in het eerste jaar dezelfde vakken en kiezen aan het einde van het eerste jaar of ze zich willen specialiseren richting regulier basisonderwijs of speciaal onderwijs. Ook studenten die niet kiezen voor speciaal onderwijs krijgen tijdens de opleiding handvatten aangereikt om onderwijs te kunnen geven aan diverse groepen kinderen, zowel met als zonder beperkingen. In het regulier onderwijs heeft immers een aanzienlijk deel van de leerlingen een beperking (met name leerproblematiek) en moeten leraren steeds meer passend en inclusief onderwijs verzorgen.

Hoewel de opleiding geen lesmaterialen of zelfevaluatie beschikbaar heeft gesteld voor het onderzoek, blijkt uit de accreditatie en interviews met een docent en een betrokkene met een coördinerende rol dat de pabo-opleiding van de HAN inzet op het stimuleren van het onderzoekend vermogen van studenten. De geïnterviewde docent legt uit dat de opleiding er niet op gericht is om studenten veel theoretische kennis mee te geven over specifieke beperkingen. Maatwerk staat centraal en daarvoor is het belangrijk dat studenten worden gestimuleerd in hun zelfonderzoekend vermogen. De opleiding vindt het belangrijker dat studenten op de juiste momenten de juiste vraag bij de juiste persoon kunnen neerleggen, dan dat ze zelf alles weten. Er zijn daarom zogenaamde leernetwerken in het leven geroepen om studenten, docenten en professionals bij elkaar

te brengen en kennis uit te wisselen over divers en inclusief onderwijs. De opleiding biedt daarnaast de minor "special educational needs" aan, waarin handicap en speciaal onderwijs centraal staan. Dit profiel wordt door verreweg de meeste studenten gekozen, maar het is om onderwijsorganisatie redenen te complex om de inhoud van het profiel integraal op te nemen in het kerncurriculum van de opleiding. De geïnterviewde betrokkene met een coördinerende rol merkt op dat de opleiding studenten dan wel kennis aanreikt over handelingsgericht werken met handicap, maar dat dat eigenlijk te vroeg is: "Tijdens de opleiding zijn studenten nog zo druk bezig met zichzelf, hun rol ontdekken en klassenmanagement onder de knie te krijgen dat het vaak vooral overleven is. De kennis beklijft dan niet." Voor het daadwerkelijk toepassen en integreren van de opgedane kennis is dus ook een belangrijke rol weggelegd voor het werkveld.

De pabo-opleiding van de HAN werkt volgens het principe van Samen Opleiden. Studenten worden voor 60% in de opleiding opgeleid en voor 40% in het werkveld. De opleiding gaat daarvoor partnerschappen aan met het werkveld. Deze kwaliteitsslag zorgt voor een betere aansluiting tussen theorie en praktijk. Door de overheid is subsidie beschikbaar gesteld waarmee in de partnerschappen samenhangende onderwijscurricula worden ontwikkeld, lerarenopleiders worden bekostigd en de professionalisering van mentoren leraren wordt betaald. Door tijdens de opleiding al zo intensief met het werkveld op te trekken zijn studenten na hun opleiding beter voorbereid op de beroepspraktijk. Op het gebied van handicap verloopt dat echter niet altijd soepel. Studenten geven aan dat ze het meeste leren uit het werkveld. Daar merkt de betrokkene met een coördinerende rol echter regelmatig negatieve beeldvorming op rondom leerlingen met een beperking, die studenten vervolgens overnemen. De betrokkene met een coördinerende rol benadrukt om die reden het belang van de professionalisering van mentor leraren. Ook is er tussen de opleiding en het werkveld niet altijd consensus over wat studenten moeten leren over leerlingen met beperkingen. De focus van de opleiding ligt op ontwikkelbehoeften en het hele kind. In de

onderwijspraktijk wordt er vaak juist meer “gestickerd” met diagnoses. Vanuit het werkveld krijgt de opleiding commentaar dat studenten te weinig kennis hebben van psychopathologie en de bijbehorende handvatten.

Zowel de opleiding als de studenten zelf lijken zich bewust te zijn van het belang van structurele aandacht voor handicap en handicap-inclusief onderwijs. De realiteit is echter weerbarstig. De geïnterviewde docent geeft aan dat de rol van een leraar basisonderwijs steeds veeleisender is geworden. Studenten moeten tegelijkertijd gespecialiseerd én allrounder zijn. Veel verschillende rollen binnen het klaslokaal komen voor rekening van de leraar. Door deze omstandigheden verdwijnt het thema handicap sneller naar de achtergrond. Dit is bijvoorbeeld in Engeland anders geregeld, waar ieder kind dat ondersteuning nodig heeft extra begeleiding krijgt in de klas. In de Nederlandse context moet de leraar dit vaak alleen oplossen, waardoor de werkdruk hoog is. De betrokkene met een coördinerende rol voegt daaraantoe dat de overheid eigenaar is van het (basis)onderwijs, maar dat er door een gebrek aan integrale samenwerking in het onderwijsveld en “subsidie spaghetti” een te weinig ontwikkelde langetermijnvisie op inclusief onderwijs bestaat. Dit bemoeilijkt de ambities van de pabo-opleiding die, zonder bekend te zijn met het VN-verdrag Handicap, een sociaal model van handicap en inclusief onderwijs als uitgangspunt lijkt te nemen voor het onderwijscurriculum. Of, aldus de principes van de curriculum analysemethode van Posner: handicap-inclusief onderwijs is niet expliciet ingebed in het officiële curriculum van deze pabo-opleiding, maar het komt wel aan bod in het operationele curriculum.

## Rechten

Voor het veldonderzoek zijn in totaal zeven hbo-rechten opleidingen benaderd van verschillende hogescholen in Nederland. Alle zeven opleidingen weigerden deelname aan het onderzoek. Vier opleidingen lieten weten wel interesse te hebben, maar onvoldoende capaciteit voor deelname te hebben. Het is opvallend dat zo'n relatief groot aantal hbo-

rechten opleidingen niet betrokken wil worden bij het onderzoek.

## Verpleegkunde (Haagse Hogeschool)

De bacheloropleiding Verpleegkunde aan de Haagse Hogeschool is één van de in totaal 17 hbo-verpleegkunde opleidingen in Nederland. In het collegejaar 2020-2021 stonden er in totaal 458 bachelor studenten ingeschreven bij de voltijd bacheloropleiding, waarvan 175 eerstejaars studenten. In het collegejaar 2016-2017 is er een grootschalige curriculumvernieuwing doorgevoerd. Hierbij is het meest recente landelijke beroepsprofiel voor verpleegkundigen in acht genomen. In dat beroepsprofiel wordt “gezondheid” niet begrepen als de afwezigheid van aandoeningen, maar als de vaardigheid om met gezondheidsproblemen om te gaan. Dit uitgangspunt wordt ook wel “positieve gezondheid” genoemd. De opleiding in Den Haag gaat echter nog een stap verder dan het landelijke beroepsprofiel door in de profilering de nadruk op zorg maken te leggen, in plaats van zorg verlenen. Dat betekent dat de opleiding waarde hecht aan samenwerken met zorgvragers, het leveren van maatwerk en het benaderen van zorgvragers als geheel persoon in plaats van als patiënt. Ontwikkeling van morele en reflectieve vaardigheden krijgt extra aandacht.

In de zelfevaluatie wordt de profilering van de opleiding Verpleegkunde op het gebied van zorg maken verder uitgewerkt. Studenten worden tijdens de opleiding sensitief gemaakt voor de context van zorgvragers. Wat voor de één passende zorg is, is namelijk niet altijd geschikt voor de ander. De opleiding daagt studenten uit na te denken over de morele vraag wat goede zorg is. Dit gebeurt bijvoorbeeld door zoveel mogelijk casus gestuurd te werken, studenten als buddy te koppelen aan (langdurig) zorgvragers en een zogenaamde schaduwopdracht. Bij deze opdracht volgt de student een zorgvrager voor langere tijd, zodat de student een patiënten perspectief ervaart en op een andere manier naar zorg leert kijken.

Eén van twee geïnterviewde Verpleegkunde docenten geeft tijdens het interview aan dat dit

een unieke opdracht is binnen de Nederlandse HBO-Verpleegkunde opleidingen. Het uitgangspunt van zorg maken komt ook terug in de lesmaterialen. Met name in het tweede jaar sturen verschillende theorie en praktijkvakken aan op aandacht voor het patiëntperspectief, direct contact met zorgvragers en morele (zelf)reflectie. De leerdoelen van deze vakken komen bij elkaar in een essay opdracht aan het einde van het tweede jaar, waarin de student vanuit het patiëntperspectief moet nadenken over kwaliteit van zorg. In het essay reflecteren studenten kritisch op zorgbeleid, zorginstellingen en ontwikkelingen binnen zorgtechnologie en de beroepsgroep. Ook in jaar 3 en 4 van de opleiding wordt voortdurend ingezet op zelfreflectie en een veelheid aan perspectieven op goede zorg. Het VN-verdrag Handicap komt in de lesmaterialen niet naar voren. Van de twee geïnterviewde docenten was één persoon bekend met het verdrag, maar deze persoon is onafhankelijk van de opleiding met deze kennis in aanraking gekomen.

Afgaand op de lesmaterialen, accreditatie en zelfevaluatie komt het beeld naar voren dat de opleiding ernaar streeft om gezondheid en zorg te benaderen vanuit een sociaal model van handicap, ook al wordt dat niet op die manier benoemd. Tijdens het interview met twee docenten komt er echter een genuanceerder beeld van de opleiding naar voren. Hoewel er op papier een grote nadruk ligt op zorg maken, speelt deze profilering in de lespraktijk een minder grote rol. Dat komt doordat het landelijke beroepsprofiel leidend is, waardoor er binnen het kerncurriculum weinig ruimte overblijft voor de meer reflectieve, morele benadering van zorg die hoort bij zorg maken. Om deze benadering toch in te bedden in de opleiding zijn docenten aangewezen op creatieve toets criteria en de vrije keuzeruimte (ook wel het extra curriculum genoemd in de curriculum analysemethode van Posner). Een voorbeeld hiervan is een minor disability studies die de opleiding aanbiedt. Uit het interview met de docenten komt verder naar voren dat HBO-Verpleegkunde opleidingen in Nederland grotendeels werken vanuit een medisch begrip van ziekte en handicap. Ze geven aan dat HBO-Verpleegkunde

opleidingen in het algemeen gericht zijn op acute, oplosbare zorgvragen in plaats van langdurige beperkingen. Daarnaast speelt mee dat de opleiding veel samenwerkt met het werkveld. Waar studenten in de praktijk mee in aanraking komen op het gebied van handicap laat zich niet controleren, net zomin als (negatieve) beeldvorming in het werkveld over zorgvragers met een beperking. Hoewel de opleiding hierop inspeelt met ethieklessen en intervisie tijdens stages, is de ruimte om deze beeldvorming bij te sturen beperkt. Dit wordt versterkt door de dominante beroepsidentiteit van verpleegkundigen als “medici light”, waardoor de opleiding extra stappen moet zetten om de reflectieve en morele vaardigheden van studenten te stimuleren ten opzichte van theoretische kennis en verpleegkundige handelingen.

De twee geïnterviewde docenten benadrukken tot slot een andere remmende factor in het inbedden van de thema's handicap en toegankelijkheid binnen de opleiding. Binnen het vakgebied wordt nauwelijks gereflecteerd op het beeld van de verpleegkundige. Deze wordt verondersteld fit, gezond en sterk te zijn. Dat is niet alleen een impliciete norm. Beide docenten delen praktijkvoorbeelden waaruit blijkt dat studenten die niet aan dit beeld voldoen ontmoedigd worden om verpleegkundige te worden. Sommige studenten haken daardoor af of beginnen niet eens aan de opleiding. Hoewel de opleiding een duidelijk eigen profiel probeert neer te zetten wat betreft een handicap-inclusief onderwijscurriculum, zijn de mogelijkheden daartoe beperkt vanwege belemmerende factoren in het werkveld, het landelijke beroepsprofiel en normatief denken binnen de opleiding. Inclusie in brede zin speelt dan wel een steeds grotere rol bij HBO-Verpleegkunde opleidingen, maar daarbinnen staat het thema handicap nog in de kinderschoenen.

## Vormgeving (Design Academy Eindhoven)

De Design Academy is de enige opleiding in Nederland die een volledige bacheloropleiding in design aanbiedt. In het collegejaar 2020-2021 stonden er 548 studenten uit meer dan 50 verschillende landen ingeschreven bij de

bacheloropleiding, waarvan 175 eerstejaars. De opleiding staat internationaal hoog aangeschreven en is ook binnen Nederland een toonaangevend instituut op het gebied van design. Dit komt mede doordat de docenten en gastdocenten zelf actief zijn in het nationale en internationale design werkveld. De bacheloropleiding duurt vier jaar. Alleen in het eerste jaar volgen alle studenten dezelfde vakken, vanaf jaar 2 begint hun specialisatie. In het eerste jaar maken studenten kennis met de drie speerpunten van de Design Academy: pluralisme (design als contextueel vakgebied, met aandacht voor inclusie en diversiteit), sociale agenda (design als sociaal-cultureel en politiek vakgebied) en design als praxis (design als link tussen theorie en praktijk). Studenten worden opgeleid tot kritische en conceptuele denkers, met vaardigheden om zich na hun afstuderen te bewegen in een snel veranderende wereld.

Het eerste jaar van de opleiding biedt studenten een introductie in de wereld van design. Volgens het principe “denken door maken” komen studenten in aanraking met verschillende materialen en theoretische benaderingen, waarmee ze een onderzoekende en reflectieve houding ontwikkelen. In een interview geven twee bachelor studenten aan dat thema’s zoals handicap en toegankelijkheid in het eerste jaar wel aan bod komen, maar slechts vluchtig vanwege het (zeer) hoge tempo. In het tweede jaar starten studenten hun specialisatie in de vorm van keuzevakken en zogenaamde studio’s.

In het collegejaar 2021/2022 worden elf studio’s aangeboden, die zich onder leiding van een studiobegeleider op een bepaald thema binnen design richten. Deze thema’s lopen uiteen van identiteit en nieuwe media tot digital design en voedselvraagstukken. Ongeveer de helft van de studio’s richt zich op materiaalkennis en technische vaardigheden, de andere helft is gericht op conceptuele en theoretische ontwikkeling en verdieping. Twee geïnterviewde studenten geven aan dat vooral bij die tweede categorie studio’s ruimte is om te werken met thema’s zoals handicap en toegankelijkheid, met name als studenten dat zelf naar voren brengen. Ze merken echter op

dat docenten daar lang niet altijd de juiste kennis voor in huis hebben en daardoor soms meer kwaad dan goed doen.

Eén student herinnert zich bijvoorbeeld dat een bepaalde studio studenten een week lang een handicap toebedeelde om die te “ervaren”, waarna ze zonder kritische (zelf)reflectie of betrokkenheid van ervaringsdeskundigen een product moesten ontwikkelen. Door studenten onvoldoende te begeleiden in dit proces kunnen bestaande stereotypes over mensen met beperkingen worden versterkt. De andere student merkt op dat er vaak alleen plaats lijkt te zijn voor de geleefde ervaringen van ondervertegenwoordigde studenten als dit op een stereotyperende en fetisherende manier gebeurt. Voorbeelden hiervan zijn studenten die vanuit de ervaring met hun eigen beperking producten ontwikkelen, zoals een kledingstuk dat een infuuspaal vervangt of stijlvolle sieraden die tegelijk dienstdoen als ondersteunende braces. Deze eenzijdige benadering, waarin het anders-zijn centraal wordt gesteld in plaats van dat het er gewoon kan zijn, geldt volgens de geïnterviewde studenten ook voor thema’s zoals etniciteit en gender. De studenten benoemen dat er een gebrek aan diverse representatie onder studenten is, die wordt versterkt door de strenge toelatingsprocedure die de voorkeur lijkt te geven aan een bepaald type student (ook wel aangeduid als verborgen curriculum in de curriculum analysemethode van van Posner). Uit het accreditatierapport blijkt dat ook de diversiteit onder docenten achterblijft. Het VN-verdrag Handicap komt in het onderwijscurriculum niet naar voren.

Het veldonderzoek toont een interessant contrast aan in de bacheloropleiding van de Design Academy. Enerzijds komt uit de accreditatie, lesmaterialen en interviews met een betrokkene met een studentondersteunende rol en een bestuurder naar voren dat de Design Academy zichzelf als sociaal geëngageerd instituut ziet waarin diversiteit en inclusie een belangrijke rol spelen. Anderzijds adviseert de accreditatiecommissie de Design Academy om meer bewustzijn te creëren ten aanzien van diversiteit en inclusie, omdat dat nu achterblijft. Dit beeld wordt bevestigd door de twee

geïnterviewde studenten. Zij merken op dat de designwereld als geheel weinig inclusief is en dat er een sterke norm is die bepaalt wat een designstudent (en later professional) wel en niet moet zijn. Omdat er in de opleiding weinig ruimte is voor diverse perspectieven, merken de twee studenten dat mensen uitvallen of überhaupt niet worden toegelaten. De sterke nadruk die de Design Academy legt op conceptueel denken lijkt soms de reflectie op de inclusiviteit van het design werkveld te bemoeilijken. Dit wordt bijvoorbeeld duidelijk wanneer de betrokkene met een student-ondersteunende rol tijdens het interview opmerkt dat onderwerpen zoals rolstoeltoegankelijkheid en design for all vooral relevant zijn voor mensen die betrokken zijn bij uitvoeringsprocessen, niet zozeer voor conceptuele designers zoals de Design Academy opleidt.

De kritiek op de huidige designwereld en de opleiding, met name van studenten, ontgaat het bestuur niet. Een geïnterviewde betrokkene met een bestuurlijke rol licht toe dat de Design Academy sinds 2010 naar binnen gekeerd is geraakt onder de vele bestuurswissels. Dit versterkte de traditionele meester-gezel verhoudingen die kunst- en cultuuropleidingen in het verleden domineerden. Om die reden wordt er op dit moment een grootschalige curriculumvernieuwing doorgevoerd binnen de Design Academy, onder leiding van een onderwijsontwikkelgroep die wordt bijgestaan door een klankbordgroep. In dit nieuwe onderwijscurriculum staan de studenten

centraal en ontwikkelen ze vaardigheden en (zelf)reflectie die ze als toekomstige designers nodig hebben.

Ook wordt ingezet op meer stroomlijning en interne samenhang van de verschillende curriculumonderdelen. In de gezamenlijke vakken krijgen onderwerpen zoals sociale veiligheid en maatschappelijke thema's een centrale rol. De precieze invulling van het onderwijscurriculum wordt op dit moment vastgesteld, dus de mogelijkheid dat handicap, toegankelijkheid en design for all een meer prominente rol krijgen is volgens de geïnterviewde betrokkene met een bestuurlijke rol niet uitgesloten. Wel staat al vast dat vanaf september 2022 de nieuwe studio Social Design van start gaat, die zich expliciet richt op maatschappelijke thema's en sociale rechtvaardigheid. Hoewel de geïnterviewde betrokkene met een bestuurlijke rol benoemt dat de Design Academy een duidelijke verantwoordelijkheid heeft op dit gebied, merkt hij tegelijkertijd op dat "een designopleiding geen inclusiedeskundigen moet opleiden." Ook benoemt deze betrokkene dat de Design Academy en haar studenten vergeleken met andere Nederlandse kunstopleidingen erg sociaal geëngageerd zijn - soms zelf "iets té veel". Het veldonderzoek illustreert in dat opzicht het de transitiefase waarin niet alleen de Design Academy, maar ook de designwereld in brede zin zich momenteel lijkt te bevinden. De curriculumvernieuwing is nog volop gaande, maar de urgentie van een inclusiever onderwijscurriculum wordt op alle lagen van de Design Academy gevoeld.

# Conclusie

In dit rapport wordt de volgende onderzoeksvraag van de Alliantie voor Implementatie van het VN-verdrag Handicap beantwoord:

*Welke rol krijgen het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap toebedeeld binnen de onderwijscurricula en dagelijkse praktijk van lesgeven van hbo-opleidingen in Nederland, en hoe kunnen we deze rol verklaren?*

Op basis van literatuuronderzoek, een beleidsanalyse en veldonderzoek worden in deze conclusie de onderzoeksresultaten samengevat.

## De onderzoeksvraag beantwoord

Het onderzoek toont aan dat het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap in wisselende mate worden ingebed bij de vijf bestudeerde hbo-opleidingen. Telkens drong de vraag zich op: is het inbedden van handicap in onderwijscurricula noodzakelijk om toekomstige professionals voor te bereiden op de arbeidsmarkt, of niet? Dit spanningsveld tussen “essentieel” en “extra” vormt dan ook de rode draad van dit rapport. Op basis van dit verkennende onderzoek lijkt de structurele inbedding van het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap nog in de kinderschoenen te staan. Er is geen sprake van een gezamenlijke of integrale aanpak bij de geanalyseerde hbo-opleidingen. De opleidingen die thema's zoals handicap en toegankelijkheid wel opnemen in hun onderwijscurricula, moeten het spreekwoordelijke wiel vaak zelf uitvinden. Met andere woorden: het merendeel van de bestudeerde hbo-opleidingen beschouwt inbedding van het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap in onderwijscurricula als “extra” (extra moeilijk, extra duur, extra belastend) in plaats van “essentieel”. Hoe kan dit?

Uit het onderzoek komen verschillende factoren naar voren die deze versnipperde aanpak verklaren. In de eerste plaats is er sprake van een afzwakking in het effect van het VN-verdrag Handicap. Iedere (beleidsmatige) vervolgstap doet een stapje terug ten opzichte van de uitgangspunten van het oorspronkelijke verdrag, waardoor de invloed ervan op het niveau van hbo-opleidingen uiteindelijk minimaal is. In de tweede

plaats is een begrip van handicap als maatschappelijk fenomeen (nog) niet ingeburgerd in Nederland. Handicap wordt overwegend gezien als een medisch en individueel gegeven, waardoor het belang van handicap-inclusieve curricula niet breed wordt gevoeld. In de derde plaats speelt mee dat het VN-verdrag Handicap zo veelomvattend en abstract is, dat de geanalyseerde hbo-opleidingen niet direct de relevantie ervan zien voor hun vakgebied. Tot slot spelen er obstakels in de onderwijspraktijk mee. Tegelijkertijd komen uit het onderzoek komen ook kansen naar voren, te beginnen bij de bereidheid van de betrokken hbo-opleidingen om het eigen onderwijscurriculum tegen het licht te houden. Zonder hun medewerking was het veldonderzoek niet mogelijk geweest.

## Obstakels en kansen

Uit de analyse van de vijf hbo-opleidingen komen verschillende obstakels naar voren wat betreft het inbedden van het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap in onderwijscurricula. Enerzijds gaat het om beeldvorming: in veel gevallen is er sprake van beperkte kennis over handicap, waardoor een eenzijdig of zelfs negatief beeld van mensen met een beperking in stand wordt gehouden - of zelfs versterkt door het werkveld. Daarnaast bestaan er bij opleidingen meer of minder expliciete ideeën over de beroepsidentiteit en professionaliteit van hun studenten, die negatieve beeldvorming over handicap in stand kunnen houden. Anderzijds speelt mee dat de geanalyseerde hbo-opleidingen door de landelijk vastgestelde beroepsprofielen weinig



bewegingsvrijheid hebben om andere thema's op te nemen in hun onderwijscurricula.

Het veldonderzoek brengt ook kansen in beeld voor de inbedding van het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap in onderwijscurricula. In de eerste plaats is het structureel inzetten van ervaringsdeskundigheid van grote toegevoegde waarde als het gaat om bewustwording van handicap als maatschappelijk fenomeen. Hoe meer studenten in de praktijk kunnen oefenen met een sociaal model van handicap, hoe beter het beklijft. Het is van belang dat de ervaringsdeskundigheid onder de juiste voorwaarden aangeboden wordt, door het werk van ervaringsdeskundigen te erkennen en te compenseren. In de tweede plaats liggen er kansen op het gebied van samen optrekken in de ontwikkeling van handicap-inclusieve

onderwijscurricula. Hierbij kunnen specifieke vakgebieden op landelijk niveau de krachten bundelen, maar ook samenwerking met alle betrokken maatschappelijke partners (inclusief de overheid, beroepsverenigingen en brancheorganisaties) is een belangrijke voorwaarde om een handicap-inclusieve onderwijspraktijk en lesmaterialen vorm te geven. In de derde plaats zijn er kansen wat betreft de bekendheid van het VN-verdrag Handicap en de uitgangspunten daarvan. De geanalyseerde hbo-opleidingen geven aan dat zij behoefte hebben aan relevante informatie over het verdrag voor hun beroepsgroep, inclusief concrete handvatten om mee aan de slag te gaan.

## Literatuuronderzoek

Uit algemene literatuur over handicap-inclusieve onderwijscurricula komen verschillende obstakels naar voren bij de ontwikkeling en implementatie van onderwijscurricula die aandacht hebben voor een sociaal model van handicap. Eén remmende factor is een negatieve houding ten opzichte van mensen met een beperking, maar ook een gebrek aan kennis over beperkingen en het sociaal model van handicap. Ook de organisatorische structuren binnen onderwijsinstellingen kunnen een remmende werking hebben. Er is geen onderzoek over

het onderwijzen van het VN-verdrag Handicap aan scholieren en studenten.

Uit literatuuronderzoek naar specifieke beroepsgroep categorieën komen factoren naar voren die succesvolle implementatie van handicap-inclusieve onderwijscurricula bevorderen. Het sociaal model van handicap beklijft beter als studenten er in de praktijk mee bezig zijn, niet alleen theoretisch. Direct contact met ervaringsdeskundigen draagt hier sterk aan bij. Ontwikkeling en implementatie van handicap-inclusieve onderwijscurricula verloopt beter als er wordt samengewerkt op nationaal, internationaal en interdisciplinair niveau. Tot slot is het belangrijk dat er niet alleen op papier een handicap-inclusief onderwijscurriculum is, maar dat zich dat ook vertaalt naar de dagelijkse onderwijspraktijk.

## Beleidsanalyse

Voor de beleidsanalyse zijn relevante wettelijke en beleidskaders bestudeerd. Op internationaal niveau gaat het om het VN-verdrag Handicap en General Comments No. 2 en 4. Op nationaal niveau gaat het om het Implementatieplan VN-verdrag Handicap, de Schaduwrapportage Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap in Nederland en een advies van het College voor de Rechten van de Mens over het recht op onderwijs bestudeerd. Ook relevante onderwijsbeleidskaders zijn geanalyseerd, te weten de Strategische agenda hoger onderwijs en het accreditatiestelsel.

Wat opvalt is dat er een afzwakking zichtbaar is in het effect van het VN-verdrag Handicap: hoe verder de uitgangspunten van het verdrag doorsijpelen richting lidstaten en onderwijsinstellingen, hoe verder "verdund" ze raken. Waar het VN-verdrag Handicap expliciete uitspraken doet over design for all, het introduceren van een sociaal model van handicap in het onderwijs en de inzet van docenten met een beperking, is de focus van het Implementatieplan grotendeels teruggebracht naar de toegankelijkheid van onderwijs voor studenten met een beperking. Op het niveau van onderwijsinstellingen is het effect van het VN-verdrag Handicap zelfs zo minimaal dat het verdrag op een enkele uitzondering na in het geheel niet bekend is,



laat staan de uitgangspunten ervan. Rapportages en adviezen van toezichthouders op nationaal niveau lijken weinig effect te hebben op onderwijsinstellingen.

## Veldonderzoek

Het zwaartepunt van het onderzoek wordt gevormd door een analyse van accreditaties, lesmaterialen en interviews met studenten, docenten en andere onderwijsbetrokkenen van een vijftal voltijd hbo-opleidingen uit verschillende beroepsgroep-categorieën:

- Bouwkunde (Avans)
- Design Academy (Eindhoven)
- Leraar/Tolk Nederlandse Gebarentaal (Hogeschool Utrecht)
- Pabo (Hogeschool Arnhem Nijmegen)
- Verpleegkunde (Haagse Hogeschool)

Uit het veldonderzoek blijkt dat er grote verschillen bestaan tussen de geanalyseerde opleidingen. De ene opleiding brengt het VN-verdrag Handicap en het sociale model van handicap expliciet naar voren, terwijl de andere opleiding überhaupt geen expertise op het gebied van handicap of toegankelijkheid in huis heeft. Ondanks deze verschillen brengt het veldonderzoek de volgende bevindingen aan het licht:

- Op één uitzondering na zijn de vijf geanalyseerde hbo-opleidingen niet bekend met het VN-verdrag Handicap.
- Alle geanalyseerde opleidingen werken nauw samen met het werkveld. Landelijke beroepsprofielen worden in hoge mate bepaald door de betreffende beroepsgroep, waardoor opleidingen hoge mate bepaald door de betreffende beroepsgroep, waardoor opleidingen beperkt zijn in hun bewegingsvrijheid om andere thema's te introduceren in het onderwijscurriculum.
- Het merendeel van de geanalyseerde opleidingen beschouwt handicap niet als een maatschappelijk thema waarop toekomstige professionals voorbereid moeten worden. Tijdens de interviews met betrokkenen bij deze opleidingen kwam een eenzijdig, beperkt en soms

zelfs negatief beeld van handicap naar voren.

- De opleidingen die zich actief bezighouden met de thema's handicap en toegankelijkheid zijn zelfbewuster en kritischer op de aandacht die ze hieraan besteden in hun onderwijscurriculum, ten opzichte van opleidingen die hier nog niet zo mee bezig zijn.
- De geanalyseerde opleidingen die studenten direct in contact brengen met ervaringsdeskundigen in het toekomstige werkveld beschouwen handicap en toegankelijkheid als meer urgente thema's dan opleidingen die dit niet of nauwelijks doen. De inzet van ervaringsdeskundige docenten vergroot die urgentie nog verder.
- Het onderwijscurriculum op papier zegt niet altijd iets over de onderwijspraktijk. Bij één van de geanalyseerde opleidingen is nauwelijks iets over handicap en toegankelijkheid opgenomen in het curriculum, maar was het in de onderwijspraktijk een prominent thema. Andersom zijn er twee hbo-opleidingen geanalyseerd waar het onderwijscurriculum aandacht besteedde aan handicap en toegankelijkheid, maar de praktijk weerbarstiger bleek.

## Vervolg

Uit dit verkennende onderzoek komen nieuwe inzichten naar voren over de inbedding van het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap in de onderwijscurricula van hbo-opleidingen. De onderzoeksresultaten bieden echter geen volledig representatie van het hoger beroepsonderwijs. Het veldonderzoek beperkte zich tot het kerncurriculum van vijf hbo-bacheloropleidingen, waarbij per opleiding wisselende hoeveelheden lesmaterialen en verdere documenten zijn bestudeerd. Tijdens de interviews is er daarnaast gesproken met een beperkte afvaardiging van studenten, docenten en andere betrokkenen. Veel van hen hadden al affiniteit met de thema's en

handicap en toegankelijkheid, waardoor hun opvattingen niet noodzakelijk een dwarsdoorsnede van de opleiding vormen. Om die reden kunnen aan de onderzoeksresultaten slechts tot op zekere hoogte algemeen geldende conclusies worden verbonden. Grootschaliger en meer diepgaand onderzoek is wenselijk, waarin meer beroepsgroep categorieën en meerdere opleidingen per categorie worden vertegenwoordigd. Ook dient de vraag zich aan hoe de situatie is in het lager beroepsonderwijs (MBO) en het wetenschappelijk onderwijs (universiteit).

Wat betreft vervolgonderzoek geeft dit rapport aanleiding tot verdere analyse wat betreft de volgende onderwerpen:

- De relatie tussen toegankelijk onderwijs en handicap-inclusief onderwijs. Toegankelijk onderwijs heeft betrekking op de studeerbaarheid voor studenten met een beperking; handicap-inclusief onderwijs heeft betrekking op de kennis die alle studenten aangereikt krijgen over thema's zoals handicap en toegankelijkheid. Uit zowel het literatuuronderzoek als het veldonderzoek blijkt dat opleidingen die de ervaringsdeskundigheid van studenten en docenten met een beperking verwelkomen, tot inclusievere onderwijscurricula kunnen komen. Studeerbaarheid voor studenten met een beperking (en werkbaarheid, in het geval van docenten en medewerkers met een beperking) is een belangrijke voorwaarde voor het faciliteren van die ervaringsdeskundigheid. Uit dit verkennende onderzoek wordt duidelijk dat er een relatie bestaat tussen toegankelijk onderwijs en handicap-inclusief onderwijs, maar niet welke mechanismen daaronder liggen en welke factoren daarop van invloed zijn. Gerelateerd hieraan zou vervolgonderzoek in deze richting mogelijk meer inzicht kunnen opleveren in de toegevoegde waarde die handicap-inclusief onderwijs heeft

voor studenten die zelf geen beperking hebben.

- Spanningen die uit het veldonderzoek bij hbo-opleidingen naar voren kwamen als het gaat om het ontwikkelen van handicap-inclusief onderwijs. Aanleiding tot verder onderzoek zijn bijvoorbeeld het spanningsveld tussen onderwijskwaliteit (zoals kwaliteitsstandaarden) en inclusiviteit, het sentiment dat een handicap-inclusieve onderwijspraktijk negatieve gevolgen heeft voor vakmanschap (beperking van (creatieve) mogelijkheden) en mogelijk tegenstrijdige wensen van het werkveld ten opzichte van het VN-verdrag Handicap.
- De relatie tussen ondertekening van de intentieverklaring VN-verdrag Handicap en de bereidheid tot het vormgeven van handicap-inclusieve onderwijscurricula. Het ligt in de lijn der verwachting dat ondertekening van de intentieverklaring een positieve houding ten opzichte van handicap-inclusief onderwijs veronderstelt, maar de bestudeerde selectie van opleidingen die de intentieverklaring hebben ondertekend is dusdanig beperkt dat aan dit onderzoek geen conclusies kunnen worden verbonden.

Wat betreft niet-onderzoek gerelateerde vervolgstappen geeft dit rapport aanleiding tot de volgende zaken:

- De geanalyseerde hbo-opleidingen geven aan dat ze graag (meer) aan de slag willen met het thema handicap en toegankelijkheid in hun onderwijscurricula. Het is hen echter lang niet altijd duidelijk waar ze moeten beginnen. Om een concrete ontwikkeling in gang te zetten geeft dit rapport aanknopingspunten voor de volgende vervolgstappen:
  - Het ontwikkelen van een concrete uitwerking van het VN-verdrag Handicap,

toegesplitst op en in  
samenpraak met  
(beroeps)opleidingen en  
voorzien van good practices  
en breed te implementeren  
acties.

- Gepersonaliseerde trajecten  
met de geanalyseerde hbo-  
opleidingen die daar behoefte  
aan hebben, waarbij de  
Alliantie voor Implementatie

van het VN-verdrag Handicap  
meer inzicht verwerft in  
obstakels en kansen om  
handicap-inclusief onderwijs te  
stimuleren en waarbij de  
betreffende opleidingen  
stappen kunnen zetten naar  
integratie van het VN-verdrag  
Handicap en het sociaal model  
van handicap in het  
onderwijscurriculum.

# Verklarende woordenlijst

Accreditatie	Een opleiding mag alleen diploma's afgeven als deze erkend is. Opleidingen van universiteiten en hogescholen worden iedere zes jaar getoetst door de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). Na een succesvolle toetsing volgt accreditatie.
Beperking	Parapluterm die mensen met een beperking, aandoening en/of chronische ziekte beschrijft. Wanneer dit rapport spreekt over "beperking", beschrijft deze term een brede waaier aan intellectuele, fysieke, sensorische en mentale aandoeningen.
Curriculumcommissie	Een intern orgaan dat het opleidingsmanagement over het onderwijscurriculum, onderwijsprogramma en toets programma van zowel specifieke opleidingen als de gehele onderwijsinstelling. Ook bewaakt de curriculumcommissie de Onderwijs- en Examenregeling.
Disability studies	Een wetenschappelijk vakgebied dat handicap als sociaal en maatschappelijk verschijnsel ziet en waarin de emancipatie van mensen met een beperking centraal staat.
Intersectionaliteit	Wetenschappelijke theorie die stelt dat sociale en politieke onderdelen van iemands identiteit elkaar beïnvloeden, waardoor een unieke combinatie van privileges en discriminatie ontstaat. Deze theorie is in 1989 ontwikkeld door professor Kimberlé Crenshaw en wordt ook wel omschreven als 'kruispuntdenken'.
Medisch model van handicap	Perspectief dat beperking als individueel, medisch issue ziet dat opgelost moet worden. Als dat niet mogelijk is, kunnen aanpassingen personen met een beperking zo 'normaal' mogelijk laten participeren.
Mensenrechtenmodel	Perspectief dat beperking als juridisch issue ziet. Dit model gaat ervan uit dat toegankelijkheid een recht is. De realisatie van een toegankelijke samenleving is een gezamenlijk proces.
Onderwijs- en Examenregeling	Elke opleiding heeft een Onderwijs- en Examenregeling (OER). De OER bevat alle regels over de opleiding, met het accent op toetsing en examinering.
Onderwijscurriculum	Het geheel van fysieke, digitale en immateriële componenten die een opleiding haar studenten aanbiedt. Het gaat hierbij niet alleen om vakinhoudelijke kennis die is vastgelegd in studieboeken, syllabi en andere lesmaterialen, maar ook om de dagelijkse lespraktijk en impliciete onderwijscultuur.
Opleidingscommissie	Medezeggenschapsorgaan waarbinnen studenten en docenten op opleidingsniveau overleggen over de kwaliteit van het onderwijs en de organisatie daarvan. De opleidingscommissie adviseert over de opzet van onderwijscurricula, kwaliteitsbewaking en beleid.
Sociaal model van handicap	Perspectief dat beperking als gezamenlijk, maatschappelijk issue ziet. De buitenwereld werpt obstakels op voor mensen met een beperking, dus de verantwoordelijkheid voor gelijkwaardige participatie ligt bij de samenleving.

Universeel ontwerp	Een ontwerpmethode die erop is gericht om het eindproduct toegankelijk te maken voor alle gebruikers, ongeacht beperking, leeftijd en achtergrond. Een specifieke tak daarbinnen is universeel ontwerp voor leren (universal design for learning), dat ernaar streeft om scholieren en studenten met verschillende leerstijlen te bedienen.
Validisme	De systematische uitsluiting en discriminatie van mensen op grond van hun lichamelijke, mentale en/of psychologische functioneren. Deze term is in 2005 vanuit het Engels ("ableism") naar het Nederlands vertaald door Yvette den Brok.
Zelfevaluatie	Wanneer een opleiding getoetst wordt voor accreditatie, moet deze kritisch reflecteren op wat de opleiding haar studenten wil leren, hoe de opleiding dat aanpakt en of de door de opleiding gestelde doelen worden bereikt. De zelfevaluatie is een onderdeel van de bredere toetsing voor accreditatie. In tegenstelling tot het accreditatierapport wordt de zelfevaluatie niet openbaar gemaakt.

# Literatuur

## Methodologie: Curriculum theorie

- Erevelles, N. (2005). Understanding curriculum as normalizing text: Disability studies meet curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 421-439.
- Jansen, J.D. and V. Reddy (1994). *Curriculum Analysis: A Reference Manual* (Cape Town). Output from the 1994 "Curriculum Development Workshop Programme" of the Improving Educational Quality Project.
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum*, McGraw-Hill Higher Education, 3rd ed. (New York).
- Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 221-237.
- Tedesco, J.C., R. Opertti, and M. Amadio (2014). The curriculum debate: Why it is important today. *Prospects* (Paris), 44(4), 527-546.
- Guide for Inclusive curriculum design in higher education (2011). Samengesteld door Hanna Morgan (Centre for Disability Research, Lancaster University) en Ann-Marie Houghton (Researching Equity Access and Participation onderzoeksgroep, Lancaster University): <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-curriculum-design-higher-education>

## Methodologie: Algemeen

- Barney, K.W. (2012). Disability Simulations: Using the Social Model of Disability to Update an Experiential Educational Practice, *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 27:1, 1-11.
- Bogart, K. R., S.W. Logan, C. Hospodar and E. Woekel (2019). Disability models and attitudes among college students with and without disabilities. *Stigma and Health*, 4(3), 260–263.
- Bunbury, S. (2020). Disability in higher education - do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979.
- Dunn, D.S. (2009). Teaching about the Social Psychology of Disability: Issues of Being, Not Becoming, in Gurung, R., & Prieto, L. *Getting culture: Incorporating diversity across the curriculum* (1st ed.). Sterling, Va.: Stylus. 101-114.
- Pollaert, E. en P. van Trigt (2020). "Van internaat naar inclusie? Een leergeschiedenis van 'het gehandicapte kind' 1950-2020". Onderzoek in opdracht van Nederlandse Stichting voor het Gehandicapte Kind.

## Methodologie: Curriculum en handicap in de praktijk

### Rechten

- Changing the landscape: Core Curriculum on Disability Rights for Undergraduate Law Students in Africa (2015). Pretoria University Law Press (PULP).

### Geneeskunde

- Moroz, A., G. Gonzalez-Ramos, T. Festinger, K. Langer, S. Zefferino and A. Kalet (2010). Immediate and follow-up effects of a brief disability curriculum on disability knowledge and attitudes of PM&R residents: A comparison group trial. *Medical Teacher*, 32(8), E360-E364.
- Stergiopoulos, E., O. Fernando and M.A. Martimianakis (2018). "Being on Both Sides": Canadian Medical Students' Experiences With Disability, the Hidden Curriculum, and Professional Identity Construction. *Academic Medicine*, 93(10), 1550-1559.

## **Technische communicatie**

- Browning, E.R and L.E. Cagle (2017). Teaching a “Critical Accessibility Case Study”. Journal of Technical Writing and Communication, 47(4), 440-463.

## **Social work**

- Ballan, M.S. (2008). Disability and Sexuality within Social Work Education in the USA and Canada: The Social Model of Disability as a Lens for Practice, Social Work Education, 27:2, 194-202.
- Morgan, H. (2012) The Social Model of Disability as a Threshold Concept: Troublesome Knowledge and Liminal Spaces in Social Work Education, Social Work Education, 31:2, 215-226.

## **Psychologie**

- Rosa, N.M, K.R. Bogart, A.K. Bonnett, M.C. Estill and C.E. Colton (2016). Teaching About Disability in Psychology. Teaching of Psychology, 43(1), 59-62.

## **Design**

- Gieben-Gamal, E. and S. Matos (2017). Design and Disability. Developing New Opportunities for the Design Curriculum, The Design Journal, 20:sup1, S2022-S2032.

## **Wettelijke en beleidskaders**

- Beoordelingskader accreditatiestelsel Nederland 2018
- General Comment CRPD No 2, Article 9: Accessibility (Adopted 11 April 2014)
- General Comment CRPD No 4, Article 24: Right to inclusive education (Adopted 26 August 2016)
- Implementatie VN-verdrag handicap in het Nederlandse hoger onderwijs Wat is er al bereikt en hoe kan het hoger onderwijs nog inclusiever worden? (Ellen van Veen, ECIO, juli 2021)
- Implementatieplan VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. Gezamenlijke aanpak van de Staat en bestuurlijke partners voor de implementatie van het Verdrag (maart 2017)
- Programma VN-verdrag “Onbeperkt meedoen!”. Implementatie VN-verdrag inzake de rechten van mensen met een handicap (juni 2018)
- Projectplan Niets Over Ons Zonder Ons 2017-2019
- Schaduwrapportage Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap in Nederland (3 december 2019)
- Verdiepend advies College voor de Rechten van de Mens: “Het recht op onderwijs in het VN-verdrag handicap” (2 november 2020)
- Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, New York (13-12-2006), in Nederland geratificeerd op 14-07-2016
- Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek

# Appendices



# Appendix 1: Methodologie

De methodologie voor dit onderzoek wordt gevormd door de zogenaamde curriculum analyse. Kort gezegd is curriculum analyse een onderdeel van curriculumtheorie, een onderwerp binnen Onderwijskunde dat zich richt op het blootleggen van de verschillende componenten van een onderwijscurriculum. Curriculum analyse evalueert hoe deze componenten samenhangen, gaat na welke aannames er onder het curriculum liggen en zoekt verantwoording voor de keuzes die in een curriculum gemaakt worden (Jansen en Reddy, 1994).

In dit hoofdstuk worden in de eerste plaats relevante literatuur en methodologische kaders geïntroduceerd, zodat duidelijk wordt wat curriculum analyse precies is en welke inzichten van belang zijn voor dit onderzoek. Het is van belang op te merken dat er niet is gestreefd naar een compleet literatuuroverzicht, maar naar voor dit onderzoek relevante en representatieve literatuur en kaders. In de tweede plaats volgt een nadere uitwerking van de curriculum analyse methodologie op de voorliggende onderzoeksvraag.

## Literatuur

### Onderwijscurricula en handicap in curriculumtheorie

Als eerste dient de vraag zich aan: wat is een onderwijscurriculum? Tedesco et al (2014) stellen dat een onderwijscurriculum een middel is om inhoud en coherentie te geven aan onderwijsbeleid. Een onderwijscurriculum is niet alleen een verzameling van lesplannen en syllabi, maar vooral de uitkomst van een politiek en sociaal proces dat zich afvraagt welke rol onderwijs zou moeten spelen in de (toekomstige) samenleving. Met andere woorden: een onderwijscurriculum zegt iets over de context waarin het tot stand komt. Door te onderzoeken welke keuzes er zijn gemaakt in een onderwijscurriculum, wordt duidelijk welke normen en waarden een samenleving centraal stelt en hoe de toekomst eruit zou moeten zien. Als we vanuit die

definitie onderzoeken op welke manier het VN-verdrag en het sociaal model van handicap ingebed worden in onderwijscurricula, wordt duidelijker in welke mate opleidingen het belang ervan voelen wordt en welke rol ze het geven binnen hun onderwijsactiviteiten.

Eenzijds is een onderwijscurriculum dus de uitkomst van een politiek en sociaal proces, maar anderzijds kan het ook een aanjagende rol spelen in zo'n proces. Door veranderingen in het onderwijscurriculum aan te brengen, kan een proces van onderwijsvernieuwing in gang worden gezet. Dit gebeurt echter niet vanzelf. Tedesco et al. zeggen hierover het volgende: "Inclusief onderwijs veronderstelt boven alles openheid, overtuiging en de bereidheid om anderen te overtuigen van de noodzaak om de diversiteit van studenten te respecteren, begrijpen en ondersteunen. Het doel van inclusief onderwijs is het democratiseren en verbeteren van leermogelijkheden, -processen en -uitkomsten." [vertaling EP] Het VN-verdrag onderstreept de noodzaak van toegankelijk onderwijs voor iedereen. Onderwijscurricula spelen in dat opzicht een sleutelrol: niet alleen om gelijkwaardige deelname aan onderwijs te garanderen aan studenten met een beperking, maar ook om de samenleving meer toegankelijk en inclusief te maken.

Er is echter een maar: curriculumtheorie heeft nauwelijks oog voor handicap. Deze ondervertegenwoordiging is deels te wijten aan de zogenaamde "curriculum crisis" die sinds 2010 gaande is (Priestly, 2011). Rond deze periode is er binnen curriculumtheorie een scheuring ontstaan in de vraag of onderwijscurricula de nadruk moeten leggen op de ontwikkeling van algemene vaardigheden, of juist op feitenkennis. Doordat er binnen Onderwijskunde vooral over deze vraag geargumenteed werd, bleef de inhoudelijke ontwikkeling van curriculumtheorie achter. Om die reden is curriculumtheorie vandaag de dag onvoldoende ingesteld op handicap. Dat is echter niet de enige verklaring. Erevelles stelt namelijk dat curriculumtheorie handicap vaak vanuit een medisch model benadert, in plaats van uit het

perspectief van politieke en sociale identiteit (Erevelles, 2005). Disability studies brengt hier verandering en verbreedt het heersende beeld van handicap. Door vanuit die invalshoek handicap expliciet te betrekken bij curriculumtheorie, kunnen onderwijswetenschappers beter reflecteren op de manier waarop onderwijscurricula de "normaal" definiëren en in stand houden. Dit is trouwens niet alleen van belang voor handicap - andere identiteitskenmerken zoals gender, etniciteit en sociaaleconomische klasse verdwijnen in onderwijscurricula ook vaak naar de achtergrond. Dit kan alleen veranderen als onderwijscurricula zowel in theorie als praktijk hervormd worden. De sleutel voor deze hervorming ligt bij beleidsmakers, onderwijskundigen en docenten. Het is van belang dat zij kennis en resources over handicap ter beschikking hebben en hun eigen ongemak rondom handicap (en andere identiteitskenmerken) onderzoeken. Op die manier kunnen ze gezamenlijk een onderwijscurriculum vormgeven waarin handicap niet meer als afwijking gezien wordt, maar als vanzelfsprekend onderdeel van de menselijke diversiteit. Een waardevolle resource op dit gebied is de Guide for Inclusive curriculum design in higher education (2011). Deze gids geeft per vakgebied handvatten om tot een inclusiever onderwijscurriculum te komen, inclusief relevante literatuur, adviezen en verdere resources.

## Twee curriculum analyse methodes

### Beleidsanalyse

Dit onderzoek baseert zich op twee specifieke curriculum analysemethodes, namelijk die van Jansen en Reddy (1994) en die van Posner (2004). De referentiehandleiding van Jansen en Reddy is tot stand gekomen tijdens een workshopreeks getiteld "Curriculum Development Workshop Programme" met als doel het ondersteunen van NGO's in hun curriculumontwikkeling en -evaluatie. (Hoewel NGO onderwijs anders is georganiseerd dan nationaal onderwijs, komen de inhoud en curriculumontwikkeling van beide vormen van onderwijs overeen. Om die reden is de publicatie van Jansen en Reddy ook bruikbaar voor de voorliggende onderzoeksvraag.) De curriculum analysemethode die tijdens deze

workshopreeks ontwikkeld werd, onderzoekt op gestructureerde wijze hoe lesprogramma's zijn samengesteld. Daarbij richt de methode zich expliciet op de volgende thema's:

- Het ontleden van de verschillende componenten van curricula en lespraktijken.
- Het evalueren van de manier waarop deze componenten op elkaar aansluiten.
- Het checken van onderliggende aannames en keuzes in curricula en lespraktijken.

In de methode van Jansen en Reddy wordt het curriculum op drie niveaus geanalyseerd:

- 1) **Beleids-analyse:** Hoe verhoudt het curriculum zich tot breder beleid, variërend van instellingsniveau tot (inter)nationaal niveau?
- 2) **Design analyse:** Welke theorieën, principes, methodes, standaarden en aannames vormen de basis van het curriculum?
- 3) **Impact analyse:** Op welke manier wordt het curriculum vertaald naar de lespraktijk?

Het voordeel van de methode van Jansen en Reddy is dat onderwijscurricula op meerdere niveaus en in hun samenhang geanalyseerd worden, waardoor er een 360° overzicht ontstaat. Doordat de methode expliciet aandacht besteedt aan aannames en verschillende stakeholders betreft, wordt niet alleen in kaart gebracht op welke manier het VN-verdrag en het sociale model van handicap worden ingebed in een onderwijs-curriculum, maar wordt er ook een verklaring ontwikkeld waarom dat zo is. Tot slot biedt de methode uitdrukkelijk ruimte voor een intersectioneel perspectief, omdat het niet alleen de kennis en aannames in kaart brengt die een onderwijscurriculum expliciteert, maar ook hetgeen dat onderbelicht blijft.

Het handboek van Posner geldt binnen Onderwijskunde als een standaardwerk op het gebied van curriculum analyse. Net als Tedesco et al. stelt Posner dat onderwijscurricula altijd in meer of mindere

mate politiek gekleurd zijn: “Een curriculum analyse is een poging de verschillende onderdelen van een curriculum te ontrafelen en te onderzoeken hoe deze één geheel vormen. Het doel hiervan is om de overtuigingen en ideeën in kaart te brengen die de ontwikkelaars hadden en hoe deze impliciet of expliciet het curriculum hebben gevormd. Ook wordt onderzocht wat het effect van deze overtuigingen en ideeën is op de kwaliteit van de onderwijservaring.” [Posner, vertaling EP]

Posner stelt dat er tegelijkertijd vijf soorten curricula langs en door elkaar heen lopen:

- Officieel curriculum. Het curriculum zoals beschreven in formele stukken.
- Operationeel curriculum. Het curriculum zoals het vorm krijgt in de daadwerkelijke les- en toets praktijk.
- Verborgene curriculum. Institutionele normen en waarden die niet openlijk worden erkend door docenten en het bestuur.
- Null curriculum. Onderwerpen die niet aan bod komen in het curriculum.
- Extra curriculum. Geplande leerervaringen buiten het formele curriculum om.

Posner benadrukt dat onderwijscurricula niet in een vacuüm ontstaan. In feite formuleert een onderwijscurriculum een antwoord op een probleem. Een gedegen curriculum analyse onderzoekt niet alleen wat dit probleem is, maar ook hoe dit probleem aangevlogen wordt. Een onderwijscurriculum dat gefocust is op het het in stand houden van bepaalde maatschappelijke normen en waarden, richt zich bijvoorbeeld op andere vragen dan een onderwijscurriculum dat studenten op een meer productieve en efficiënte manier wil leren denken. Om te begrijpen waarom een onderwijscurriculum op een bepaalde manier is vormgegeven, is het dus van belang om in kaart te brengen welke vragen centraal staat in een onderwijscurriculum en welke antwoorden daarop geformuleerd worden. In een ideale situatie ontstaat een onderwijscurriculum in de interactie van studenten, docenten en omgeving met het onderwerp. Dat is echter niet de enige voorwaarde voor een effectief onderwijscurriculum. Een succesvolle implementatie hangt af van de beschikbare tijd,

de fysieke omgeving (voorzieningen), politieke en wettelijke kaders, de organisatie, personeel, het budget en de cultuur binnen een onderwijsinstelling. Posner formuleert een methode voor een systematische curriculum analyse, bestaande uit vier sets vragen die elk inzoomen op één of meerdere sub vragen. Het is niet noodzakelijk om alle vragen mee te nemen in elke curriculum analyse; de onderzoeksvraag is hierin leidend. Posner's curriculum analyse methode ziet er als volgt uit:

### **Curriculumanalyse (Posner, 2004)**

Set 1: Curriculum documentatie en oorsprong

1. Hoe is het curriculum gedocumenteerd?
2. Welke situatie resulteerde in de ontwikkeling van het curriculum?
3. Welk perspectief representeert het curriculum?

Set 2: Het eigenlijke curriculum

1. Wat zijn de doelstellingen en inhoud van het curriculum?
2. Welke aannames liggen ten grondslag aan de doelstellingen en inhoud van het curriculum?
3. Hoe is het curriculum georganiseerd?
4. Welke aannames liggen ten grondslag aan de organisatie van het curriculum?

Set 3: Het curriculum in gebruik

1. Hoe is het curriculum geïmplementeerd?
2. Hoe wordt het curriculum geëvalueerd?

Set 4: Kritiek

1. Wat is je oordeel over het curriculum?

Samenvattend vormt de combinatie van de curriculum analysemethodes van enerzijds Jansen en Reddy en anderzijds Posner een passende aanpak voor de voorliggende onderzoeksvraag:

*Welke rol krijgen het sociaal model van handicap en het VN-verdrag toebedeeld binnen de curricula en dagelijkse praktijk van lesgeven van hbo-opleidingen in Nederland, en hoe kunnen we deze rol verklaren?*

Om te bepalen welke rol het sociaal model van handicap en het VN-verdrag spelen in onderwijscurricula, is allereerst van belang om te bepalen hoe een onderwijscurriculum vormgegeven is. De methode van Jansen en Reddy biedt hiervoor een systematische aanpak, die curricula op drie niveaus analyseert en de samenhang tussen deze niveaus in kaart brengt. Deze niveaus vormen de context waarbinnen een onderwijscurriculum ontstaat. De methode van Posner geeft hier verder invulling aan door gedetailleerd te bepalen hoe een curriculum in de praktijk functioneert. Door deze twee curriculum analysemethodes met elkaar te vervlechten, wordt gelijktijdig geanalyseerd welke rol het sociaal model van handicap en het VN-verdrag spelen binnen een onderwijscurriculum en waarom dat zo is.

### Concrete aanpak

Hoe vertalen bovenstaande literatuur en methodes zich concreet naar dit onderzoek? Wat betreft onderwijscurricula hanteer ik onderstaande definitie:

Het geheel van fysieke, digitale en immateriële componenten die een opleiding haar studenten aanbiedt. Het gaat hierbij niet alleen om vakinhoudelijke kennis die is vastgelegd in studieboeken, syllabi en andere lesmaterialen, maar ook om de dagelijkse lespraktijk en impliciete onderwijscultuur.

Dit onderzoek beperkt zich tot het verplichte kerncurriculum van een selectie van hbo-bacheloropleidingen. Keuzevakken, stages en extra curriculaire activiteiten worden buiten beschouwing gelaten. De reden hiervoor is dat het voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag van belang is aan welke kennis alle studenten blootgesteld worden. Als toekomstige professionals kennis zouden moeten nemen van het sociaal model van handicap en het VN-verdrag, ligt het in de lijn der verwachting dat deze onderwerpen worden opgenomen in de verplichte lesstof van het kerncurriculum. Een andere factor die meespeelt in deze afbakening is de beperkte tijdsduur van het onderzoek.

Zoals gezegd baseert dit onderzoek zich op twee curriculum analysemethodes. Deze

worden op een dusdanige manier met elkaar vervlechten dat een zo compleet mogelijk beeld van de onderzoeksvraag ontstaat. Het onderzoek valt uiteen in de volgende drie onderdelen:

- In de eerste plaats richt het onderzoek zich op de beleidsanalyse. Hierbij worden de wettelijke en beleidskaders in kaart gebracht, zodat duidelijk wordt binnen welke context de onderwijscurricula zich bewegen.
- In de tweede plaats richt het onderzoek zich op de design analyse. Dit gedeelte van het onderzoek bestaat uit desk-research naar de boeken, syllabi en andere lesmaterialen waar opleidingen gebruik van maken. Hiermee wordt het officiële curriculum en het null curriculum in kaart gebracht.
- In de derde plaats richt het onderzoek zich op de impact analyse. Hierbij staan interviews met onderwijsvormgevers, docenten en studenten over de dagelijkse lespraktijk centraal. Dit gedeelte van het onderzoek richt zich op het officiële curriculum, het operationele curriculum, het verborgen curriculum en het null curriculum.

In de daaropvolgende curriculum analyse worden de volgende onderwerpen uitdrukkelijk meegenomen: VN-verdrag Handicap, modellen van handicap, universeel ontwerp, framing van handicap, intersectionaliteit, universal design for learning en inbedding van ervaringsdeskundigheid.

De onderzoeksopzet wordt hieronder op schematische wijze weergegeven:

Niveau van analyse (methode Jansen en Reddy)	Onderdeel van het onderzoek	Onderzocht curriculum (methode Posner)	Vragenset (methode Posner)
Beleidsanalyse	Wettelijke en beleidskaders	-	1.1
Design analyse	Desk research	Officieel curriculum Null curriculum	1.3, 2.1-4, 3.1
Impact analyse	Interviews	Officieel curriculum Operationeel curriculum Verborgен curriculum	1.3, 2.1-4, 3.1-2

In de curriculum analyse wordt het extra curriculum (geplande leerervaringen buiten het formele curriculum om) niet meegenomen. Het onderzoek is immers afgebakend tot het kerncurriculum, zoals hiervoor beschreven. Daarnaast worden uit Posner's methode de vragen van set 1.2 (Welke situatie resulteerde in de ontwikkeling van het curriculum?) en set 4 (Wat is je oordeel over het curriculum?) niet meegenomen in de curriculum analyse. De vraag van set 1.2 reikt verder dan de directe focus van de onderzoeksvraag en levert gezien de beperkte tijdsduur van het onderzoek minder relevante informatie op dan de vragen uit de andere sets. De vraag van set 4 valt buiten de reikwijdte van het onderzoek, omdat een verkenning van het sociaal model van handicap en het VN-verdrag in hbo-curricula centraal staat. Er is dus geen sprake van een oordeel.

# Appendix 2: Literatuuronderzoek

De centrale onderzoeksvraag van de Alliantie voor Implementatie van het VN-verdrag Handicap luidt:

*Welke rol krijgen het sociaal model van handicap en het VN-verdrag toebedeeld binnen de curricula en dagelijkse praktijk van lesgeven van hbo-opleidingen in Nederland, en hoe kunnen we deze rol verklaren?*

De eerste stap in het beantwoorden van deze vraag is literatuuronderzoek naar het vóórkomen van handicap en het sociaal model van handicap in de wetenschappelijke literatuur met betrekking tot onderwijscurricula. Door in kaart te brengen wat voor onderzoek er reeds gedaan is, wordt duidelijk welke kaders de context vormen voor het onderzoek van de Alliantie. Uit het literatuuronderzoek komen daarnaast verschillende concrete aanbevelingen naar voren.

Het literatuuronderzoek besteedt aandacht aan twee dimensies van onderwijscurricula: zowel aan algemene literatuur aangaande handicap in onderwijscurricula als aan discipline specifieke literatuur. Het is van belang op te merken dat er niet is gestreefd naar een compleet literatuuroverzicht, maar naar een voor dit onderzoek relevant en representatief literatuuroverzicht.

## **Handicap-inclusieve onderwijscurricula**

Wat betreft handicap, het sociaal model van handicap en het VN-verdrag Handicap in onderwijscurricula is de wetenschappelijke literatuur niet overvloedig. Hoewel er in toenemende mate aandacht wordt besteed aan het onderwerp inclusieve curricula en het ontwerp daarvan, is het nog niet vanzelfsprekend dat handicap hierin wordt meegenomen. Wanneer dit wel het geval is, beperkt de aandacht zich vaak tot het verzorgen van toegankelijk onderwijs aan studenten met een beperking of staat het medisch model centraal. Er is zelfs helemaal geen wetenschappelijk onderzoek

gepubliceerd over het onderwijzen van het VN-verdrag Handicap aan scholieren en studenten. De enige kennisoverdracht op dat gebied bestaat uit trainingen, gericht op stakeholders die op politiek en beleidsmatig niveau aan de slag willen gaan met het verdrag.

Nederlands onderzoek naar het sociaal model van handicap in onderwijscurricula blijft achter. Dat heeft onder meer te maken met de nationale context met betrekking tot handicap, de achterblijvende emancipatie van mensen met een beperking en de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs. De Nederlandse verzorgingsstaat organiseerde met de invoering van de onderwijswet vanaf 1947 onderwijs (en ook andere voorzieningen) voor kinderen en volwassenen met een beperking in toenemende mate los van de samenleving (Pollaert en Van Trigt, 2020). Hoewel de huidige beleidslijnen meer inzetten op inclusieve voorzieningen en maatschappelijke participatie, zijn de sporen van het eerdere beleid nog goed zichtbaar. Vanwege het achterblijvende onderzoek naar de Nederlandse context is voor dit literatuuronderzoek bestaande wetenschappelijke literatuur geselecteerd uit voornamelijk Engelstalige contexten. Deze literatuur heeft een focus op handicap-inclusief curriculum (dus niet op toegankelijk onderwijs) met expliciete aandacht voor en inachtneming van het sociaal model van handicap. De geselecteerde onderzoeken representeren zowel universitair als hoger beroepsonderwijs.

Bogart et al. (2019) waren de eersten om te onderzoeken welke houdingen er jegens personen met een beperking bestaan in het hoger onderwijs, waarbij de onderzoekers expliciet keken naar het medische en sociaal model van handicap. Negatieve attitudes remmen namelijk niet alleen studenten met een beperking in hun (onderwijs)carrière, maar dragen ook bij aan sociale ongelijkheid in de rest van de samenleving. Uit het onderzoek blijkt dat studenten met een beperking vaker een positieve houding jegens personen met een beperking hebben en vaker het sociaal



model van handicap volgen. Mensen die minder het medisch en meer het sociaal model van handicap volgen, hebben een aanzienlijk positievere houding jegens mensen met een beperking. Daarbij is het sociaal model van handicap een sterkere voorspeller van een positieve houding dan ervaringsdeskundigheid. Dit onderzoek toont aan dat het van belang is om het sociaal model van handicap in te bedden in onderwijscurricula, omdat hiermee de houding van alle studenten (zowel met als zonder handicap) jegens mensen met een beperking verbetert en daarmee het maatschappelijke stigma op handicap vermindert.

De praktijk is echter niet zo eenduidig. Bunbury (2020) toont aan dat de gehele studentenpopulatie van een inclusief curriculum profiteert en dat dit de noodzaak van latere (en daarmee ingewikkelde en dure) interventies vermindert, maar dat men in de onderwijspraktijk verschillende obstakels tegenkomt. Uit interviews met docenten komen de volgende obstakels naar voren:

- Verschillende definities, modellen en houdingen jegens handicap lopen door elkaar.
- Remmende werking van stigma over het onderwerp en onzekerheid om het te adresseren.
- Gebrek aan kennis en training over handicap, met name wat betreft onzichtbare.
- Remmende werking vanuit de institutionele, organisatorische en bureaucratische (infra)structuur van de onderwijsinstelling.
- Gebrek aan kennis over het belang van het sociaal model van handicap en inclusive design.

Wanneer het gaat over handicap in onderwijscurricula stelt Dunn (2009) dat het van cruciaal belang is om de aannames en verwachtingen over handicap om te buigen. Curricula moeten handicap niet langer in termen van medisch gebrek definiëren, maar toewerken naar inbedding van het sociaal model van handicap waarin duidelijk wordt dat omgevingsfactoren de levenskwaliteit van mensen met een beperking sterker beïnvloeden dan hun aandoening. Het is

daarbij belangrijk dat er in de onderwijscurricula zorgvuldig wordt omgegaan met stereotypes en taal rondom handicap en dat ervaringsdeskundigen betrokken worden. In onderwijscurricula zou tevens aandacht moeten worden besteed aan disability culture, waarin handicap vanuit een historisch, politiek, ethisch en academisch perspectief wordt beschouwd met aandacht voor disability rights en activisme.

Het simuleren van handicap is in sommige opleidingen en onderwijsinstellingen een beproefde methode om studenten kennis te laten maken met handicap. Studenten worden daarbij bijvoorbeeld in een rolstoel of geblinddoekt een parcours afleggen. Klassieke simulaties zijn echter vaak ontstaan vanuit een medisch model, aldus Barney (2012). Hierdoor versterken ze de associatie van handicap met (medisch) gebrek en benadrukken ze het narratief van individuele overcoming. Om die reden zijn klassieke simulaties vaak niet productief of leiden ze zelfs tot negatieve effecten. Door handicap simulaties echter te benaderen vanuit het sociaal model van handicap én ze goed te begeleiden, idealiter door ervaringsdeskundigen, wordt er echter een ander beeld van handicap naar voren gebracht. Studenten leren op deze manier te reflecteren op hun persoonlijke houding jegens handicap. Ook het sociale aspect van handicap wordt duidelijker benadrukt. Deze nieuwe insteek van handicap simulatie kan een meer effectieve toevoeging zijn in de opleiding van bijvoorbeeld toekomstige zorgverleners en andere (medisch) specialisten dan klassieke handicap simulaties.

## **Handicap in disciplinespecifieke onderwijscurricula**

In dit literatuuronderzoek zijn ook verschillende onderzoeken opgenomen die zich op handicap in discipline specifieke onderwijscurricula richten. In een architectuuropleiding speelt handicap immers een andere rol dan in een medische opleiding. Het is van belang om deze discipline specifieke aandachtspunten in kaart te brengen, zodat hier in de onderwijscurricula gericht op ingespeeld kan worden. In deze sectie worden relevante onderzoeken met betrekking tot juridische,

medische, communicatie, social work, psychologie en designopleidingen weergegeven. Tot slot volgt een reflectie op discipline overstijgende aandachtspunten en aanbevelingen die uit deze onderzoeken naar voren komen.

Een bijzonder relevant document voor **juridische opleidingen** is een syllabus die is ontwikkeld voor een bachelorcursus voor Afrikaanse rechtenstudenten (PULP, 2012). Het onderwerp van de cursus is disability rights en in het ontwerp van de syllabus is *Universal Design for Learning* expliciet meegenomen. Wat de syllabus uniek maakt is dat deze tot stand is gekomen door een grootschalige internationale samenwerking van Afrikaanse universiteiten en auteurs. Het voordeel hiervan is dat de syllabus een duidelijke internationale lijn uitzet wat betreft disability rights en verschillende aspecten het VN-verdrag Handicap, maar dat er tegelijkertijd aandacht wordt besteed aan nationale en regionale contexten. De syllabus zet in op een complex, dynamisch en multidimensionaal begrip van handicap en disability rights, waarbij de thematiek uitdrukkelijk wordt verbonden aan Afrikaanse gemeenschapstradities en filosofieën. Met name de introducerende module is discipline overstijgend en internationaal inzetbaar.

Wat betreft **medische opleidingen** biedt een onderzoek van Stergiopoulos et al (2018). een interessante visie op Canadese geneeskunde curricula. Hoewel medische curricula vanzelfsprekend aandacht besteden aan handicap is er tegelijkertijd sprake van een "verborgen curriculum": vormen van leren die buiten de lesmaterialen om plaatsvinden en voortkomen uit onder meer de werkpraktijk en de instituukscultuur. Achter dit verborgen curriculum gaan allerlei normatieve ideeën over fysieke en mentale gesteldheid schuil, die het beeld dat geneeskundestudenten van handicap hebben (on)bewust beïnvloeden. Dit beïnvloedt niet alleen hun functioneren in de werkpraktijk, maar ook geneeskundestudenten met een beperking persoonlijk (zie ook de paragraaf 'toegankelijk onderwijs versus inclusief curriculum'). Er is niet alleen sprake van een verborgen curriculum bij medische opleidingen, dit geldt voor opleidingen in alle

disciplines. Onderzoek van Moroz et al. (2010) toont daarnaast aan dat een positieve houding van zorgverleners ten opzichte van patiënten met een beperking een belangrijke rol speelt in betere diagnostiek en behandeling. Een positieve attitude sterkt zorgverleners namelijk in het idee dat mensen met een beperking waardevol kunnen bijdragen aan de samenleving en dat zij goede ondersteuning verdienen bij een gewenste kwaliteit van leven. De effecten van kortdurende (na)scholing zijn echter beperkt, met name wat betreft kennis over patiënten met een beperking. Ook blijkt uit het onderzoek dat de verhalen van ervaringsdeskundigen het meest effectief zijn wat betreft het creëren van een positievere houding jegens mensen met een beperking. Het is dus van belang dat medische curricula deze onderwerpen al vanaf de start structureel opnemen in de opleiding.

Hoewel **technische communicatie** een specifieke hbo-opleiding is, toont het onderzoek van Browning en Cagle (2017) aan dat er op het gebied van handicap raakvlakken bestaan met alle communicatieopleidingen. De auteurs argumenteren dat het van belang is om inzichten uit disability studies te integreren in curricula, omdat studenten hierdoor leren reflecteren op maatschappelijke en persoonlijke aannames ten aanzien van handicap. Juist voor communicatiestudenten speelt universeel ontwerp design een cruciale rol: "... het is aan technische communicatiespecialisten om wetten en toegankelijkheidsvoorschriften te ontsluiten. Niet alleen voor consumenten en burgers, maar ook voor professionals, bestuurders, ontwerpers en technologie ontwikkelaars." [vertaling EP] Daarnaast pleiten Browning en Cagle voor het inzetten van case studies in communicatie curricula, omdat studenten op die manier een concreet en veelzijdig beeld krijgen van handicap in de samenleving.

Aangezien handicap van oudsher een integraal onderdeel is in het werkveld van **social work**, is het opvallend dat er in onderwijscurricula nauwelijks aandacht wordt besteed aan dit onderwerp. Wanneer dit wel het geval is, ligt de focus vaak op een medisch model en ontbreekt er een kritische component waarin studenten op hun eigen aannames en



maatschappelijke barrières voor mensen met een beperking reflecteren. Ballan (2008) toont aan dat met name het snijvlak van handicap en seksualiteit niet wordt aangekaart in social work curricula, met als gevolg dat mensen met een beperking nergens terecht kunnen met hun vragen op dit gebied. Het onderzoek argumenteert dat social work zich vanuit het sociaal model van handicap moet richten op 1. het tegengaan van biases van studenten en docenten, 2. het aanmoedigen van studenten om cliëntverhalen over barrières op het gebied van seksuele expressie te bespreken en 3. het ondersteunen van de vaardigheden van studenten om individuele en maatschappelijke verandering te bewerkstelligen. Het onderzoek van Morgan (2012) wijst op een belangrijk aandachtspunt in de switch van het medisch model naar het sociaal model van handicap in onderwijscurricula. Deze omslag zet voor veel mensen de wereld op z'n kop en is daardoor een "drempelconcept" (*threshold concept*): een concept dat een portaal vormt naar een totaal nieuw begrip van een onderwerp. Als studenten die drempel overgaan, kan dat gevoelens van ongemak opleveren omdat ze hun oude wereldbeeld moeten loslaten. Bij social work betekent dat vaak een confrontatie die studenten aangaan met hun eigen motivatie om anderen te helpen, terwijl veel mensen met een beperking kritisch zijn over social work. Het is van het grootste belang dat studenten bij de switch van het medisch model naar het sociaal model van handicap ondersteund worden. Daarvoor moeten opleidingen inzetten op alternatieve, creatieve en effectieve strategieën om deze overgang makkelijker te maken. Het betrekken van ervaringsdeskundigen en praktijkvoorbeelden waarin het sociaal model van handicap een positieve rol speelt is hierbij van groot belang.

In **psychologie**curricula zou een brede waaier aan handicaps behandeld moeten worden, maar uit het onderzoek van Rosa et al. blijkt dat dit in de Verenigde Staten niet het geval is. Uit een analyse van bachelor cursussen van de top 100 instituten uit de U.S. News and World Report National University Rankings blijkt dat enkel psychiatrische handicaps een standaard onderdeel vormen van het psychologiecurriculum, dat tussen 1989 en 1999 het aantal cursussen over handicaps is

afgenomen en dat alle cursussen het medisch model volgen. Dit is een kwalijke zaak. Psychiatrische handicaps komen procentueel het minste voor in de samenleving, maar zij krijgen de meeste aandacht in curricula. Doordat aan het medisch model wordt vastgehouden, worden mensen met een beperking (waaronder psychologie studenten zelf) verder gestigmatiseerd. De auteurs bevelen aan om in onderwijscurricula een brede waaier aan handicaps op te nemen en het sociaal model van handicap als uitgangspunt te nemen. Tevens raden ze aan om een discipline breed resources handboek te ontwikkelen met daarin literatuur, oefeningen en discussievragen om alle studenten kennis te laten maken met het sociaal model van handicap.

Gieben-Gamal en Matos (2017) constateren dat het sociaal model van handicap een fundamenteel onderdeel moet zijn van **designopleidingen**. Niet alleen omdat dit een voorwaarde is voor toegankelijk en toekomstbestendig ontwerpen, maar ook vanwege de wettelijke kaders op dit gebied. In de praktijk blijft inclusive design echter achter in design onderwijscurricula. Dat is niet omdat designers ouderen en mensen met een beperking niet belangrijk vinden (zoals ouderen en mensen met een beperking zelf vaak denken), maar omdat een gedegen conceptueel en theoretisch framework in de opleiding ontbreekt. Dit komt doordat er nauwelijks kennis bestaat van disability studies en omdat er weinig ervaringsdeskundige kennis beschikbaar is over hoe deze groep mensen de ruimte gebruikt. Als reactie daarop hebben de auteurs een cursus ontwikkeld voor de School of Design aan het Edinburgh College of Art. Studenten krijgen lezingen, discussies, seminars en workshops en gaan daarna met een eigen project aan de slag, met als einddoel een gezamenlijke design interventie en een persoonlijk reflectieverslag. De cursus is op zo'n manier vormgegeven dat studenten met ervaringsdeskundigen moeten samenwerken. Met name die laatste component werd door de studenten zeer gewaardeerd, mede omdat ze zich daardoor vrijer voelden om hun eigen ervaringsdeskundigheid of die van naasten te betrekken bij het project. De auteurs geven

aan dat het keuzevak veelbelovend is, maar dat het pas echt effectief is als deze aanpak in het kerncurriculum wordt opgenomen.

## **Toegankelijk onderwijs versus handicap-inclusief onderwijs**

Alvorens de meest prominente aandachtspunten en aanbevelingen uit het literatuuronderzoek te benoemen, is het van belang om stil te staan bij het verschil tussen toegankelijk en handicap-inclusief onderwijs. Toegankelijk onderwijs heeft te maken met de randvoorwaarden voor scholieren met een beperking en studenten om gelijkwaardige toegang tot onderwijs te krijgen. Handicap-inclusief onderwijs gaat over de inhoud van de lessen en hoe de menselijke diversiteit in breedste zin daarin vorm krijgt. Handicap-inclusief onderwijs heeft dus niet alleen te maken met scholieren en studenten met een beperking, maar met alle onderwijsbetrokkenen (inclusief docenten en onderwijsvormgevers). Dit onderzoek richt zich uitdrukkelijk op handicap-inclusief onderwijs, omdat dit ten opzichte van toegankelijk onderwijs een onderbelicht thema is. Het onderscheid tussen toegankelijk en handicap-inclusief onderwijs is echter poreuzer dan op het eerste gezicht lijkt.

Het eerdergenoemde onderzoek van Stergiopoulos et al. (2018) naar Canadese geneeskundecurricula toont niet alleen aan dat medische disciplines in hun onderwijscurricula meer aandacht moeten besteden aan ervaringsdeskundigheid, maar ook dat de grens tussen persoonlijke ervaringen van studenten en onderwijscurricula meer fluïde is dan vaak wordt gedacht.

Geneeskundestudenten met een beperking beschikken over ervaringen in de hoedanigheid van zorgverlener én zorgvrager. Deze dubbele expertise biedt volop kansen voor betere en meer compassievolle zorg, maar opleidingen hebben hier nog nauwelijks aandacht voor. In het verborgen curriculum wordt handicap gestigmatiseerd, waardoor de dubbele expertise van geneeskundestudenten met een beperking over het hoofd wordt gezien. Zij komen hierdoor klem te zitten en worstelen met het navigeren van de rol van enerzijds goede student en anderzijds goede

patiënt. Van een goede student wordt immers 24/7 inzet en een proactieve leer- en werkhouding verwacht, terwijl van een goede patiënt wordt verwacht dat deze rust en herstel prioriteert. Deze situaties komen vanzelfsprekend niet alleen voor bij medische opleidingen.

Een belangrijke les uit het onderzoek van Stergiopoulos et al. is dat ervaringsdeskundigheid een versterkende werking kan hebben op professionele expertise. Hoe meer een student met een beperking zich thuis voelt bij diens opleiding op basis van toegankelijkheid en voorzieningen, hoe meer beide partijen hiervan profiteren. Het ligt in de lijn der verwachting dat aandacht voor het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap niet alleen leidt tot meer handicap-inclusieve onderwijscurricula, maar indirect ook tot meer toegankelijk onderwijs. Hoewel dit niet het primaire doel is van het onderzoek van de Alliantie voor Implementatie van het VN-verdrag Handicap, is dit wel degelijk waardevolle "bijvangst" die een mogelijke sleutel vormt tot vervolgonderzoek en -acties.

## **Aandachtspunten en aanbevelingen**

Uit bovengenoemde onderzoeken naar discipline specifieke onderwijscurricula komen de volgende aandachtspunten en aanbevelingen naar voren:

- Het is cruciaal dat het sociaal model van handicap structureel in kerncurricula wordt ingebed. Het gaat daarbij niet enkel om een theoretische introductie, maar studenten moeten ook actief aan de slag met de praktijk (oefeningen, discussievragen, casestudies uit het werkveld).
- Wanneer het sociaal model van handicap integraal wordt ingebed in opleidingen, is het van belang dat het model als "drempelconcept" wordt behandeld. Om studenten succesvol deze drempel over te laten gaan, is het van belang dat opleidingen vooraf verschillende strategieën uitstippelen om de conceptuele transitie te ondersteunen.

- Het integreren van (direct contact met) ervaringsdeskundigen in onderwijscurricula vergroot de effectiviteit van het sociaal model van handicap. Inzichten uit disability studies moeten structureel worden meegenomen in onderwijscurricula.
- Onderwijscurricula moeten expliciet aandacht besteden aan een breed spectrum van handicaps en de invloed ervan op verschillende levensgebieden (zoals seksualiteit).
- Opleidingen moeten meer aandacht besteden aan het verborgen curriculum, omdat dat een duidelijke invloed heeft op de les- en werkpraktijk. De grens tussen persoonlijke ervaring en het

onderwijscurriculum is meer fluïde dan wordt gedacht en er is veel winst te behalen als de twee meer geïntegreerd worden.

- Het is raadzaam om de handen ineen te slaan bij het ontwikkelen van onderwijscurricula waarin het sociaal model van handicap ingebed wordt. Dit kan op nationaal en discipline specifiek niveau, maar ook op internationaal en interdisciplinair niveau. Het is van belang om rekening te houden met lokale contexten en de mogelijkheden die lokale (kennis)tradities bieden om het sociaal model van handicap te verankeren in onderwijscurricula.

# Appendix 3: Beleidsanalyse

Verschillende wettelijke kaders en beleidskaders zijn van toepassing wanneer het gaat over het inbedden van het sociaal model van handicap in onderwijscurricula. In het kader van dit onderzoek is een selectie gemaakt van relevante kaders op verschillende niveaus: het internationale niveau, het nationale (Nederlandse) niveau en het niveau van onderwijsbeleid. Op het internationale niveau worden het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap en General Comment No.2 en No. 4 besproken. Op het nationale niveau worden het Implementatieplan VN-verdrag Handicap, de Schaduwrapportage Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap in Nederland en het verdiepende advies over onderwijs van het College voor de Rechten van de Mens besproken. Op het niveau van onderwijsbeleid worden de meest recente Strategische agenda hoger onderwijs en het Nederlandse accreditatiestelsel besproken. Per niveau worden de kaders kort toegelicht en wordt uiteengezet welke richting zij aangeven wat betreft het integreren van handicap en het sociaal model van handicap in het onderwijs.

## Internationaal niveau

### **VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap**

Het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, hierna aangeduid met verdrag, vormt de basis van de wettelijke kaders en beleidskaders die besproken worden. In december 2006 werd het verdrag door de algemene vergadering van de Verenigde Naties aangenomen en in de jaren daaropvolgend is het door 160 landen ondertekend. In Nederland werd het verdrag in juni 2016 geratificeerd. Artikel 24 van het verdrag staat in het teken van onderwijs. De focus van het artikel ligt op het recht op toegankelijk onderwijs voor alle personen met een beperking. Twee zaken vallen op: de samenstelling van onderwijscurricula wordt niet expliciet besproken. Daarnaast bestaat er een subtiel, maar significant verschil tussen de Engelstalige en Nederlandstalige van paragraaf 4.

De Engelstalige sectie stelt het volgende met betrekking tot opleidingen:

“In order to help ensure the realization of this right, States Parties shall take appropriate measures to employ teachers, including teachers with disabilities, who are qualified in sign language and/or Braille,

and to train professionals and staff who work at all levels of education. Such training shall incorporate disability awareness and the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities.”

De Nederlandstalige sectie stelt het volgende:

“Teneinde te helpen waarborgen dat dit recht verwezenlijkt kan worden, nemen de Staten die Partij zijn passende maatregelen om leerkrachten aan te stellen, met inbegrip van leerkrachten met een handicap, die zijn opgeleid voor gebarentaal en/of braille, en leidinggevenden en medewerkers op te leiden die op alle niveaus van het onderwijs werkzaam zijn. Bij deze opleiding moeten de studenten worden getraind in het omgaan met personen met een handicap en het gebruik van de desbetreffende ondersteunende communicatie en andere methoden, middelen en vormen van en voor communicatie, onderwijstechnieken en materialen om personen met een handicap te ondersteunen.”

De Nederlandse vertaling stelt dat studenten training moeten ontvangen op het gebied van personen met een beperking, terwijl de Engelstalige vertaling zich vooral op docenten concentreert. Wanneer studenten in hun opleiding expliciet getraind moeten worden, vereist dat gerichte kennis van docenten en heeft dit gevolgen voor onderwijscurricula. De implicaties van deze vertaling zijn relevant in het kader van dit onderzoek.

### **General Comments No. 2 en 4**

In aanvulling op het verdrag zijn tot op heden zeven General Comments gepubliceerd, samengesteld door de Committee on the Rights of Persons with Disabilities (hierna

CRPD). De CRPD bestaat uit onafhankelijke experts die toezicht houden op de lidstaten die het verdrag implementeren. General Comments dienen als uitwerking en toelichting van het verdrag en focussen zich op één thema. Hoewel de General Comments niet bindend van aard zijn, worden ze beschouwd als zeer gezaghebbend.

Om die reden zijn in dit onderzoek twee General Comments meegenomen, één met betrekking tot toegankelijkheid (General Comment 2) en één met betrekking tot Onderwijs (General Comment 4).

General comment No. 2 (2014) richt zich op artikel 9 van het verdrag, dat toegankelijkheid bespreekt. Dit General Comment bespreekt de thema's ontoegankelijkheid, universeel ontwerp en het gebruik van ondersteunende technologie. De CRPD stelt dat toegankelijkheid een dusdanig fundamentele voorwaarde is voor volwaardige participatie van mensen met een beperking, dat een General Comment met betrekking tot artikel 9 van het verdrag noodzakelijk is. In de eerste plaats signaleert de CRPD verschillende obstakels wat betreft de monitoring van ontoegankelijkheid: ontbrekende kennis bij lokale autoriteiten, een gebrek aan training van relevante stakeholders en te weinig betrekking van ervaringsdeskundigheid. De CRPD stelt dat de sleutel tot een toegankelijke samenleving bij universeel ontwerp ligt, waarbij rekening wordt gehouden met de waardigheid en diversiteit van alle personen met een beperking. Overigens vervalt hiermee niet het recht van personen met een beperking op andere vormen van ondersteuning. De General Comment stelt dat alle stakeholders op het gebied van toegankelijkheid (inclusief specialisten op het gebied van ramppreventie en -wederopbouw) training moeten ondergaan over universeel ontwerp, van arbeiders op bouwplaatsen tot ontwerpers. Bij deze training moeten ervaringsdeskundigen nauw worden betrokken. Hiermee geeft de General Comment een duidelijk signaal af, dat relevant is in het kader van dit onderzoek.

General Comment No.4 (2016) richt zich op artikel 24 van het verdrag, dat onderwijs bespreekt. Dit General Comment is noodzakelijk omdat er nog te weinig

voortgang plaatsvindt op het gebied van recht op inclusief onderwijs. De CRPD stelt vast dat er verschillende barrières bestaan die het personen met een beperking moeilijk maken om onderwijs te genieten:

- Het niet begrijpen of implementeren van het mensenrechtenmodel van handicap.
- Voortdurende discriminatie, uitsluiting en lage verwachtingen van personen met een beperking.
- Gebrek aan kennis over inclusief onderwijs, waaronder "learning for all".
- Gebrek aan opgesplitste data en onderzoek, waardoor aansprakelijkheid uitblijft.

Toelichting: met opgesplitste data wordt bedoeld dat bij het verwerven van onderzoek data verschillende subcategorieën worden geïdentificeerd, bijvoorbeeld rondom gender, etniciteit, opleidingsniveau en regio. Het doel hiervan is het aan het licht brengen van ongelijkheden, die niet zichtbaar zijn in de niet-opgesplitste data. op basis van opgesplitste data kan gericht en effectiever beleid voor specifieke doelgroepen worden ontwikkeld. Een bekend voorbeeld is de toename van het percentage vrouwelijke hoogleraren in Nederland sinds 2012, waar bij nadere inspectie blijkt dat de percentages op universitair niveau sterk wisselen (variërend van 16,9% tot 39,9% in 2019). Dit gegeven blijft echter onzichtbaar in de samengevoegde data.

- Gebrek aan politieke wil, technische kennis en capaciteit (hieronder valt ook een gebrek aan training aan docenten).
- Niet-passende en ontoereikende financiële mechanismen.
- Gebrek aan juridische mogelijkheden om overtredingen te adresseren.

De CRPD trekt op basis hiervan de conclusie dat er een transformatie moet plaatsvinden in de cultuur, beleid en praktijk om tot inclusief onderwijs te komen. Deze transformatie omvat niet alleen wetgeving en beleid, maar ook financiering, beheer, vormgeving, uitvoering en monitoring van onderwijs. De CRPD stelt dat inclusief onderwijs bestaat uit de volgende elementen:

- “Whole systems” benadering: onderwijsministeries moeten inzetten op verandering in de institutionele cultuur, beleid en praktijk.
- “Whole educational environment”: commitment van de bestuurlijke top van onderwijsinstellingen.
- “Whole person” benadering: erkenning van ieders leercapaciteiten in flexibele curricula, zodat alle leerstijlen bediend worden. De focus ligt meer op de capaciteiten en aspiraties van studenten dan op de content (onderwijs moet de student passen, niet andersom).
- Ondersteuning van docenten: opleiding- en trainingsaanbod waarin het sociaal model van handicap centraal staat. Ook moeten er meer docenten met een beperking worden opgeleid.
- Respect en waardering voor diversiteit, zowel wat betreft handicap als andere identiteitskenmerken. Maatregelen om misbruik en pesten tegen te gaan.
- Leer-vriendelijke omgevingen: toegankelijke en veilige leeromgeving.
- Effectieve transitie van de verschillende onderwijslagen naar de arbeidsmarkt.
- Stimuleren van samenwerkingsverbanden: zowel formeel als informeel dragen deze bij aan begrip voor en kennis over handicap.
- Monitoring, waarbij mensen met een beperking nauw worden betrokken.

Universeel ontwerp en het sociaal model van handicap vormen de kern van handicap-inclusief onderwijs. Een handicap-inclusief onderwijssysteem voldoet aan vier samenhangende kenmerken, aldus de CRPD: beschikbaarheid (availability), toegankelijkheid (accessibility), aanvaardbaarheid (acceptability) en flexibiliteit (adaptability). In het kader van dit onderzoek is met name het criterium van flexibiliteit relevant, omdat de General Comment in de paragraaf over de kenmerken van een inclusief onderwijssysteem onder andere stelt dat “... alle docenten getraind moeten worden in inclusief onderwijs dat gebaseerd is op het mensenrechtenmodel.” Daarnaast moeten verdragsstaten inzetten op het opleiden van meer docenten met een beperking. Hun aanwezigheid versterkt de gelijke rechten voor personen met een beperking die een onderwijs carrière ambiëren, brengt unieke expertise en vaardigheden in het onderwijs en draagt bij aan het wegnemen van barrières. Ook zijn zij belangrijke rolmodellen.

Tot slot stelt de CRPD dat er op nationaal niveau verschillende stappen gezet moeten worden om de transformatie naar handicap-inclusief onderwijs te realiseren. Onderwijs aan personen met een beperking valt veelal onder gezondheidsministeries, terwijl het onder onderwijsministeries zou moeten vallen. Verder moeten verdragsstaten een educatie sectorplan voor handicap-inclusief onderwijs ontwikkelen en moeten er voldoende financiële en HR-resources beschikbaar worden gesteld om dit plan te implementeren. De CRPD adviseert lerarenopleidingen om haar studenten op te leiden met “een basisbegrip van menselijke diversiteit, groei en ontwikkeling, het mensenrechtenmodel en handicap-inclusieve pedagogiek.”

## Nationaal niveau

### Implementatieplan VN-verdrag Handicap

In juni 2018 verscheen het Implementatieplan VN-verdrag Handicap (hierna: Implementatieplan), getiteld “Onbeperkt Meedoen!” Het plan is opgesteld door het Ministerie van Volksgezondheid ,

Welzijn en Sport onder leiding van Hugo de Jonge en volgt het eerdere Implementatieplan

van Martin van Rijn uit 2017 op. Het Implementatieplan beschrijft de gezamenlijke aanpak van de Staat, bestuurlijke en maatschappelijke partners voor de implementatie van het verdrag. Centraal in het verdrag staat het bevorderen van inclusie en participatie van mensen met een beperking. Het Implementatieplan is actief op verschillende niveaus: internationaal, nationaal en lokaal. Het plan heeft dus te maken met bestaande wetgeving, zoals de Wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte (WGBH/CZ) en het Besluit Toegankelijkheid. Het is de bedoeling dat het Implementatieplan de bestaande wetgeving versterkt en faciliteert.

Waar het Implementatieplan van Martin van Rijn zich baseerde op acht kernthema's (bewustwording, participatie en toegankelijkheid, mobiliteit, onderwijs, wonen, gezondheid, werk en dagbesteding), definieert het Implementatieplan van Hugo de Jonge zeven actielijnen met daaraan gekoppelde doelen:

- **Bouwen en Wonen.** Verbetering van de gebouwtoegankelijkheid en voldoende woningen voor mensen met een beperking.
- **Werk.** Meer kans op een reguliere baan voor mensen met een arbeidsbeperking.
- **Onderwijs.** Betere toegang tot onderwijs en beter vindbare ondersteuning en begeleiding.
- **Vervoer.** Verbetering van doelgroepenvervoer en meer mogelijkheden zodat reizigers met een beperking zelfstandig gebruik kunnen maken van het openbaar vervoer.
- **Participatie & Toegankelijkheid.** Betere digitale toegankelijkheid en verbeterde kansen om mee te doen op het gebied van sport, cultuur, bibliotheken, media en de verkiezingen.
- **Zorg en Ondersteuning.** Waarborging van een goede toegankelijkheid en kwaliteit van zorg en ondersteuning.

- **Rijk als organisatie.** Een meer toegankelijke en inclusieve Rijksoverheid.

Wat betreft de actielijn Onderwijs ligt de prioriteit bij toegang tot passend onderwijsaanbod en beter vindbare ondersteuning en begeleiding, bijvoorbeeld in de vorm van maatwerk en verbeterde informatievoorziening. De actielijn Onderwijs laat de inhoud van opleidingen en onderwijscurricula buiten beschouwing. Duurzaamheid ("een lange adem"), bewustwording en ervaringsdeskundigheid zijn belangrijke uitgangspunten voor de acties die beschreven staan in het Implementatieplan.

Opvallend is dat het Implementatieplan geen duidelijke definitie van handicap geeft, omdat de grote diversiteit aan disabilities dat lastig maakt en een definitie bovendien "stigmatiserend" zou werken. Er wordt niet duidelijk gemaakt waarom zo'n definitie stigmatiserend zou zijn. Het VN-verdrag Handicap erkent de diversiteit binnen disabilities ook, maar maakt explicieter dat een handicap het gevolg is van sociale en fysieke barrières. Hoewel het Implementatieplan ingaat op deze barrières, beroept het Ministerie zich voornamelijk op een medische definitie van handicap. Daarnaast maakt het Implementatieplan van Hugo de Jonge, in tegenstelling tot het Implementatieplan van Martin van Rijn, geen melding van de noodzaak van het vergroten van de aandacht voor universeel ontwerp bij (beroeps)opleidingen HRM, ICT en Architectuur.

### **Schaduwrapportage Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap in Nederland**

In december 2019 verscheen de Schaduwrapportage Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap in Nederland (hierna: Schaduwrapportage) van de Alliantie voor Implementatie van het VN-verdrag Handicap. In de Schaduwrapportage staan de dagelijkse praktijk en ervaringen van personen met een beperking centraal, aangevuld met onderzoek en cijfers. Zulke rapportage is van groot belang: hoewel het op papier lijkt dat de situatie van personen met een beperking in Nederland erop vooruit gaat,

toont de Schaduwrapportage aan dat dit niet het geval is. Na de ratificatie van het verdrag blijkt de situatie van personen met een beperking er lang niet altijd op vooruit te zijn gegaan; in sommige gevallen is deze zelfs verslechterd.

De Schaduwrapportage gaat één voor één de artikelen van het VN-verdrag Handicap na. Op basis van interviews, persoonlijke ervaringen en schriftelijke bronnen wordt vervolgens de actuele stand van zaken geschetst en doet de Alliantie aanbevelingen aan het VN-comité. In het kader van dit onderzoek zijn de volgende constatering in de Schaduwrapportage in het bijzonder relevant:

- Artikel 1 t/m 4 (algemene bepalingen): Kennisvergroting en bewustwording over universeel ontwerp komt nog nauwelijks op gang op het niveau van de overheid. De Alliantie adviseert om beleidsmakers en ambtenaren een verplichte training te laten volgen over het mensenrechtenmodel, waarbij ervaringsdeskundigen nauw betrokken worden.
- Artikel 8 (bevordering van bewustwording): Het stigma rondom handicap en chronische ziekte blijft voortbestaan. Er moet een omslag van het medisch model naar het mensenrechtenmodel worden gemaakt. De Alliantie adviseert om overheidspersoneel, rechters en advocaten, architecten, ontwerpers, onderwijspersoneel en anderen die te maken hebben met beleid en ondersteuning voor personen met een beperking actief te trainen in het verschil tussen het medisch en het mensenrechtenmodel en de beginselen en normen van het verdrag.
- Artikel 9 (toegankelijkheid): De Alliantie adviseert om beroepsopleidingen in relevante sectoren structureel en in samenwerking met ervaringsdeskundigen aandacht te laten besteden aan toegankelijkheid

en bruikbaarheid voor personen met een beperking.

- Artikel 13 (toegang tot de rechter): De Alliantie adviseert om rechters, advocaten en juridische medewerkers te trainen over de verplichtingen van het verdrag.
- Artikel 24 (onderwijs): De Schaduwrapportage constateert dat opleidingsprogramma's voor leerkrachten bij de hogescholen en instituten voor pedagogiek trainen niet in methodieken van inclusief onderwijs.

De meest relevante constatering die de Schaduwrapportage bevat in het kader van dit onderzoek hebben te maken met bewustwording en training op het gebied van het mensenrechtenmodel en universeel ontwerp. Hier is niet alleen rol weggelegd voor de overheid, maar ook voor (beroeps) opleidingen. In alle gevallen is het van groot belang om ervaringsdeskundigheid te borgen en om de stappen die worden gezet structureel van aard te laten zijn.

### **Advies van het College voor de Rechten van de Mens**

In Nederland houdt het College voor de Rechten van de Mens (hierna: College) toezicht op de naleving en implementatie van het VN-verdrag Handicap. In november 2020 bracht het College een verdiepend advies uit over het recht op onderwijs in het verdrag, omdat het zorgwekkende signalen ontving over de onderwijssituatie van personen met een beperking. Het College beaamt de noodzaak van een transformatie in het onderwijssysteem die ook in General Comment No.4 wordt genoemd: "het realiseren van inclusief onderwijs een proces is waarbij hervormingen, veranderingen en aanpassingen plaatsvinden op systeemniveau, maar ook als het gaat om de inhoud, lesmethoden, benaderingen, structuren en strategieën binnen het onderwijs."

Het verdiepende advies van het College formuleert duidelijke doelstellingen op het gebied van onderwijscurricula. Toegankelijk onderwijs moet de norm worden en op



beleidsmatig niveau moet ervaringsdeskundigheid in alle onderwijslagen beter geborgd worden. Ondanks dat een deel van deze doelstellingen is opgenomen in het Implementatieplan, meldt de Schaduwrapportage in 2019 een verslechtering van de onderwijssituatie. Dit doet de vraag rijzen of de in het Implementatieplan ingezette acties op het gebied van Onderwijs ambitieus genoeg zijn. Daarnaast is het opvallend dat het College in het verdiepende advies voornamelijk oog heeft voor toegankelijk onderwijs en minder aandacht besteedt aan het integreren van het verdrag en sociaal model van handicap in het onderwijs. Hoewel er dus duidelijke elementen uit het VN-verdrag Handicap terugkomen in het advies, doet het College geen uitspraken over de rol die het sociaal model van handicap en het verdrag moeten spelen in het onderwijs.

## Onderwijsbeleid

### Strategische agenda hoger onderwijs

In december 2019 verscheen de Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek 'Houdbaar voor de toekomst' van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Aanleiding voor de strategische agenda was een aantal urgente knelpunten in het hoger onderwijs en onderzoek, zoals onwenselijke effecten van financiële prikkels op studentenaantallen, te grote concurrentie binnen onderzoeksvragen, te hoge prestatie- en werkdruk en de voortdurende druk om op internationaal niveau een leidende positie in het hoger onderwijs te behouden.

De Strategische agenda formuleert vier ambities om hier de komende jaren aan te werken:

- Toegankelijker hoger onderwijs en groter student succes. "Toegankelijk" wordt in deze ambitie breed gedefinieerd, van studenten met een beperking en eerst generatiestudenten tot (eerstejaars) studenten met ouders met een minder dan modaal inkomen en studenten met een migratieachtergrond.
- Flexibel hoger onderwijs. Deze ambitie richt zich voornamelijk op het

toenemende aantal werkende volwassenen dat hoger onderwijs volgt. Om deze ontwikkeling te faciliteren, zet de Strategische agenda in op meer flexibele en modulaire onderwijs-vormen en digitalisering.

- Betere aansluiting op de arbeidsmarkt en samenleving. Verschillende maatschappelijke uitdagingen worden in deze ambitie benoemd, zoals de energietransitie, ver-grijzing en migratie. Om deze uitdagingen te adresseren, is de ontwikkeling van brede vaardigheden van belang. Sectorplannen in het hoger onderwijs spelen een sleutelrol in de aansluiting van het hoger onderwijs op de arbeidsmarkt en de rest van de samenleving
- Regionale verankering en internationale samenwerking. Om de huidige knelpunten in het hoger onderwijs aan te pakken, is het van belang dat er op regionaal en internationaal niveau meer wordt samen-gewerkt door betrokken organisaties. Deze samenwerkingsverbanden bieden kansen om maatschappelijke en sociale thema's zoals vitaliteit inclusie centraal te stellen.

Elk van de vier ambities biedt kansen om het sociaal model van handicap en het VN-verdrag Handicap sterker in te bedden binnen onderwijscurricula, maar de thema's handicap en toegankelijkheid komen op een weinig ambitieuze manier naar voren in de Strategische agenda. De ambitie met betrekking tot flexibel onderwijs wordt bijvoorbeeld niet betrokken op studenten met een beperking of het belang van digitale toegankelijkheid. Bij de ambitie omtrent een betere aansluiting op de arbeidsmarkt en samenleving is geen aandacht voor het VN-Verdrag Handicap, of gerelateerde onderwerpen (Bouwbesluit, design for all, sociaal model van handicap).

In maart 2021 stuurde minister Van Engelshoven een brief aan de Kamer over de voortgang van de Strategische agenda. De

volgorde en inhoud van de doelstellingen zijn in deze brief iets veranderd ten opzichte van de Strategische agenda. De nadruk op studievoortgang is in de Kamerbrief verschoven naar welzijn. Expliciete aandacht voor het thema digitale toegankelijkheid blijft achter.

### **Accreditatiestelsel**

Elke opleiding in het Nederlands hoger onderwijs moet worden geaccrediteerd om in aanmerking te komen voor financiering en erkenning van het diploma. De Wet op hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek bevat de eisen voor accreditatie. Wat betreft de thema's handicap en toegankelijkheid verplicht deze wettekst opleidingen om zich in te zetten voor "voldoende studiebegeleiding en voorzieningen die de toegankelijkheid en studeerbaarheid voor studenten met een functiebeperking bevorderen".

De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (hierna: NVAO) is verantwoordelijk voor de accreditatie van opleidingen en beroept zich op de volgende standaarden:

- Standaard 1: De beoogde leerresultaten passen bij het niveau en de oriëntatie van de opleiding en zijn afgestemd op de verwachtingen van het beroepenveld, het vakgebied en op internationale eisen.
- Standaard 2: Het programma maakt het mogelijk om passende (professionele of academische) onderzoeks- en beroepsvaardigheden te realiseren.
- Standaard 3: De inhoud van het programma biedt studenten de mogelijkheid om de beoogde leerresultaten te bereiken.
- Standaard 4: De vormgeving van het programma zet aan tot studeren en biedt studenten de mogelijkheid om de beoogde leerresultaten te bereiken.
- Standaard 5: Het programma sluit aan bij de kwalificaties van de instromende studenten.

- Standaard 6: Het docententeam is gekwalificeerd voor de inhoudelijke en onderwijskundige realisatie van het programma en de omvang ervan is toereikend.
- Standaard 7: De huisvesting en de materiële voorzieningen zijn toereikend voor de realisatie van het programma.
- Standaard 8: De studiebegeleiding en de informatievoorziening aan studenten bevorderen de studievoortgang en sluiten aan bij de behoefte van studenten.
- Standaard 9: De opleiding kent een expliciete en breed gedragen kwaliteitszorg, bevordert de kwaliteitscultuur en is gericht op ontwikkeling.
- Standaard 10: De opleiding beschikt over een adequaat systeem van toetsing.
- Standaard 11: De opleiding toont aan dat de beoogde leerresultaten worden gerealiseerd.

Hoewel de thema's handicap en toegankelijkheid impliciet onderdeel uitmaken van de meeste NVAO standaarden, komen ze weinig expliciet naar voren. Een voorbeeld hiervan is standaard 2, waarin de aansluiting van de opleiding op het beroepenveld wordt getoetst. Afhankelijk van het belang dat het beroepenveld hecht aan het sociaal model van handicap en het VN-verdrag Handicap zou dit in theorie kunnen terugkomen in de accreditatie, maar beide zaken worden niet expliciet meegenomen in de NVAO-standaarden. Een ander voorbeeld is standaard 9, waarin de opleiding wordt getoetst op kwaliteitszorg. In de Wet op hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek wordt studeerbaarheid voor studenten met een beperking gedefinieerd als een onderdeel van kwaliteitszorg. Dit komt echter niet expliciet naar voren in de NVAO-standaarden.

In Nederland wordt iedere opleiding in het hoger onderwijs elke zes jaar geaccrediteerd. De individuele accreditierapporten van de

specifieke opleidingen die onderzocht zijn in het kader van dit onderzoek, worden in het veldonderzoek hoofdstuk behandeld.

## Appendix 4: Overzicht veldonderzoek materialen

Opleiding	Onderwijsinstelling	Intentieverklaring	Relevante wetgeving	Materialen
Bouwkunde	Avans Hogeschool	2020	Ja (Bouwbesluit)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesmaterialen jaar 1 t/m 3</li> <li>• Studiegids en OER</li> <li>• Interview met 5 studenten</li> <li>• Interview met 2 docenten (tevens lid curriculumcommissie)</li> <li>• Accreditatierapport (2019)</li> <li>• Zelfevaluatie</li> </ul>
Leraar/Tolk Nederlandse Gebarentaal	Hogeschool Utrecht	2018	Nee	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesmaterialen module Dovenstudies 1 t/m 3</li> <li>• Interview met 2 studenten</li> <li>• Interview met docent</li> <li>• Accreditatierapport (2020)</li> </ul>
Pabo	Hogeschool Arnhem Nijmegen	Nee	Nee	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interview met docent</li> <li>• Interview met coördinator Samen Opleiden</li> <li>• Accreditatierapport voltijd Pabo opleiding (2015)</li> <li>• Accreditatierapport deeltijd Pabo opleiding (2020)</li> </ul>
Rechten	-	-	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -</li> </ul>
Verpleegkunde	Haagse Hogeschool	Nee	Nee	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studiegids</li> <li>• Toetsbeschrijvingen van 5 cursussen</li> <li>• Opdrachten Praktijkleren jaar 1 t/m 4</li> <li>• Interview met docent en docent/coördinator Samen Opleiden</li> <li>• Accreditatierapport (2021)</li> <li>• Zelfevaluatie</li> </ul>
Vormgeving	Design Academy Eindhoven	Nee	Nee	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studiegids</li> <li>• Cursusbeschrijving kern- en keuzevakken jaar 2</li> <li>• Interview met 2 studenten</li> <li>• Interview met student counselor</li> <li>• Interview met lid College van Bestuur</li> <li>• Accreditatierapport (2020)</li> <li>• Vernieuwde visie &amp; missie</li> </ul>

# Ruimte voor notities





## Alliantie VN-verdrag Handicap

### ESSENTIE OF EXTRA?

#### De inbedding van het VN-verdrag en het sociaal model van handicap in Nederlandse hbo-curricula.

Verkenkend onderzoek naar de inbedding van het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap in Nederlandse hbo-curricula in opdracht van de Alliantie voor Implementatie van het VN-verdrag Handicap. Het onderzoek en de analyse is gedaan door hoofdonderzoeker Eline Pollaert MA met ondersteuning van assistenten Eline van der Meulen BSc en Arinda Sutantapreedta MSc.

Met bijzondere dank aan Yvonne Lammertink en Lisa Verberg voor hun bijdrage aan het onderzoek.

Om de stem van mensen met een beperking bij de invoering van het VN-verdrag Handicap zo sterk mogelijk te maken, werken organisaties samen in de Alliantie voor implementatie van het VN-verdrag Handicap, kortweg: de Alliantie VN-verdrag Handicap.

De Alliantie VN-verdrag Handicap bestaat uit: Ieder(in), MIND Landelijk Platform GGz, Per Saldo en LFB en werkt nauw samen met de Coalitie voor Inclusie. Gezamenlijk komen zij op voor de belangen van mensen met een beperking.

#### Postadres

Postbus 169  
3500 AD Utrecht

#### Telefoon

030 - 720 00 00

